

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



TRABALHO DE PROJECTO

*O Papel do Formador no Centro Novas Oportunidades no Âmbito
das Formações Complementares*

Valter Manuel Ribeiro da Silva

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Adultos

Ano 2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



TRABALHO DE PROJECTO

*O Papel do Formador no Centro Novas Oportunidades no Âmbito
das Formações Complementares*

Valter Manuel Ribeiro da Silva

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Adultos e jovens pouco
escolarizados

Trabalho de Projecto orientado pela Prof. Doutora Carmen Cavaco

Ano 2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória da minha saudosa avó pela pessoa humana que foi e por ter tido sempre uma palavra sábia de apoio e de ânimo para a minha vida.

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Carmen Cavaco, cuja exigência, apoio e rigor científico foram o estímulo que orientou todo o meu esforço pessoal para a realização do presente trabalho.

À minha coordenadora e, há muitos anos, amiga Paula Pedro por toda a ajuda dada, quer pelas trocas constantes de ideias e pontos de vista quer pelo apoio logístico.

À Joana Inácio pelas sugestões e críticas construtivas.

Aos meus colegas do Centro de Novas Oportunidades do Inovinter.

Aos colegas de mestrado pela partilha de muitas ideias.

O Papel do Formador no Centro Novas Oportunidades no Âmbito das Formações Complementares

Resumo:

O presente trabalho é constituído por três capítulos que estão ligados entre si pela minha experiência como formador das áreas de Linguagem e Comunicação e de Cidadania e Empregabilidade no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. No primeiro capítulo, procurei abordar a génese da formação de adultos, não descurando em realçar o domínio do sistema escolar como estando na base do surgimento de outras modalidades de aprendizagem, valorizando o indivíduo. No segundo capítulo, apresento a narrativa biográfica onde sinalizo os momentos mais importantes da minha vida profissional. Trata-se de uma reflexão onde procurei entender o percurso que me levou a ser o formador de adultos que sou hoje. No terceiro, e último capítulo, abordo a temática que dá título a este trabalho. Foi a primeira vez que coloquei no papel o que, sistematicamente, faço em pensamento – reflectir sobre a minha forma de trabalhar. Este trabalho de reflexão sobre as minhas práticas profissionais foi muito importante para saber como realizo o meu trabalho de auxiliar os adultos a alcançar algumas etapas no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e melhorar esse exercício.

Palavras-Chave:

Formação Complementar; Reconhecimento, validação e certificação de competências; área de Linguagem e Comunicação; Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

Abstract:

The present academic work consists of three chapters that are linked with the global idea of my personal experience as a trainer in the skills recognition process. In the first chapter I intended to approach the beginning of the field of adult education, bearing in mind that the weakening of the hegemonic role of school was responsible for the sprouting of other forms of learning. The second chapter is where my biographical narrative is inserted. Here I enhance important moments from my professional life, this is a very important chapter because I searched for answers for the passage I took to become the adult's trainer I am today. The third and last chapter is the chapter where write about the theme of all this academic exercise. For the first time I am able to put into words what I, systematically, cogitate about my performance as a trainer. This reflection work about my professional performance was very important to understand how I carry out my work and, more importantly, learn how to improve myself.

Keywords:

Complementary Training; Skills recognition process; basic level; Language and Communication area; Reflexive Learning Portfolio.

Introdução

Este trabalho é o resultado de um estudo pormenorizado das minhas práticas profissionais como formador de um Centro de Novas Oportunidades e foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialidade de Formação de Adultos.

O trabalho de projecto que se apresenta tem três dimensões, que se completam e funcionam como um contínuo, sendo estas dimensões: o enquadramento teórico, a narrativa biográfica e a análise empírica da minha prática profissional. No enquadramento teórico procuro encontrar a génese da actividade do formador, com o auxílio de várias leituras, nomeadamente, de Rui Canário, Carmen Cavaco e Marie-Christine Josso, entre outros autores, que investigaram e dominam esta questão da educação e formação de adultos. Na segunda dimensão, relato a minha experiência profissional no âmbito da educação e da formação de adultos, fazendo uma reflexão autobiográfica centrada no percurso profissional. Na terceira e última dimensão deste trabalho, apresento a análise da minha prática profissional enquanto formador no Centro de Novas Oportunidades, no âmbito das formações complementares. Neste capítulo farei uma breve descrição sobre o Centro Novas Oportunidades em que colaboro, descreverei a função do formador de um CNO, mais concretamente na dimensão da formação complementar.

Este trabalho assentou no pressuposto orientador que os adultos já possuem conhecimentos que foram adquirindo ao longo da sua vida, em contextos profissionais, sociais e pessoais/familiares.

Tendo por base o objectivo deste trabalho de reflexão sobre as práticas profissionais do formador num Centro Novas Oportunidades, foi necessário fazer um esforço pungente de distanciamento para conseguir obter o discernimento que levasse a distinguir os elementos que permitiam

compreender o processo formação para os adultos. Este distanciamento, recolha de informação e sistematização foi orientado por várias preocupações que levaram às seguintes questões: Como identificar as dificuldades dos adultos? Como realizar a formação complementar? Porquê optar por determinadas actividades? Na realidade as questões eram mais simples: Porque faço o que faço? Como faço? Qual o resultado?

No final, apresento a conclusão, onde procuro sintetizar o conhecimento que me foi garantido com este trabalho, fazendo algumas considerações finais.

Índice

Introdução	6
I. Enquadramento teórico.....	9
1. A Educação e Formação de Adultos.....	9
2. A Educação e Formação de Adultos em Portugal.....	21
3. O Formador de Adultos.....	24
II. Narrativa Biográfica.....	32
III. Trabalho Empírico.....	48
1. Caracterização do CNO do Inovinter.....	48
2. Funções do Formador no Processo de RVCC.....	50
3. Papel do formador na Formação Complementar.....	54
3.1. Objectivos.....	54
3.2. Operacionalização.....	58
3.3. Experiência.....	61
Conclusão.....	66
Bibliografia.....	69
Anexos.....	70

I – Enquadramento Teórico

1. A Educação e Formação de Adultos.

A educação entre os seres humanos existe desde os seus primórdios, desde que o homem começou a dar os primeiros passos no convívio naquilo que, mais tarde, se entendeu por sociedade. Essa educação tem início através da educação informal e, sobre isso, Carmen Cavaco (2002, pág. 26) explica que a educação informal é uma circunstância educativa «que está presente desde que existe o Homem, assim como a aquisição de saberes por via experiencial» (pág. 27), e cita Barkatoolah quando refere que «a origem da aprendizagem experiencial remonta aos homens das cavernas, que aprendiam pelo processo de tentativa/erro, como forma de sobrevivência». Carmen Cavaco, ainda aduz que a aceitação por parte dos cientistas sociais desta aprendizagem experiencial (denominada de educação informal) e da formação experiencial é ainda muito recente. Pois, o domínio e a quase exclusividade da educação formal levaram à ideia que era a escola a única forma possível de se adquirir conhecimento. É muito importante perceber que foi a importância que a sociedade atribuiu à instituição escolar que levou à desvalorização da educação informal e da formação experiencial.

Já Florentino Fernández (2006) é mais preciso, e mais próximo do nosso tempo, ao apontar Grundtvig, nascido em 1785, como «pai da educação de adultos no ocidente». Explica que Grundtvig foi clérigo, escritor, historiador, político e pedagogo na Dinamarca e que o seu principal feito foi a criação das Folk High Schools. Segundo Grundtvig era importante «promover uma educação baseada em princípios de flexibilidade e liberdade, na qual os jovens e adultos, fundamentalmente através do ensino oral, conhecessem a história do seu país e se preparassem para participar na vida social».

A educação de adultos, tal como a conhecemos hoje, é um fenómeno recente, mas segundo Rui Canário (2008, pág. 12) «não constitui uma novidade», uma vez que «a educação como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos». Esta forma de encarar a educação de adultos começou a surgir em França, após a revolução francesa, que veio pôr fim a um estado extremo de injustiça social, durante o século XIX e primeira metade do século XX, através de iniciativas do Estado para o combate contra o analfabetismo. Porém, é só depois da segunda guerra mundial que este combate ao analfabetismo, juntamente com a noção de formação profissional, que começa a ter uma índole constante e ordenada, através da «mão» do Estado. É, portanto, a partir daqui que a educação e formação de adultos vai-se consolidar através de iniciativas de origem popular (associativa e sindical), com o trabalho muito válido das organizações não governamentais, como por exemplo a UNESCO e a OCDE. A OCDE, o Clube de Roma e a UNESCO vão colocando em evidência a realidade social e adaptando a educação de adultos às gestões do desenvolvimento. A UNESCO teve um grande protagonismo no lançamento de campanhas de alfabetização.

No início dos anos 70 afirma-se, pela UNESCO, o Movimento de Educação Permanente que defende a aprendizagem ao longo da vida. Este Movimento de Educação Permanente partia de uma crítica ao modelo escolar como modelo único de educação, fazendo uma valorização dos contextos não formais e informais, colocando no centro do processo educativo: a pessoa humana. *Aprender a Ser* é um livro lançado por este movimento que se tornou no manifesto deste movimento. Mais adiante, com o apoio das reflexões de Matthias Finger terei oportunidade de desenvolver um pouco mais este papel

importante da UNESCO na valorização dos contextos não formais e informais da educação do ser humano.

A primazia da educação formal fez pensar, durante muito tempo, que a escola era a única via de obtenção de saber. E sobre isto Carmen Cavaco (2002) chama a atenção para como esta importância dada à escola levou à desvalorização da educação informal e da formação experiencial. Apesar da existência da escola, enquanto instituição, ser recente. O grande *boom* da escola pública sucedeu no século XIX, com a industrialização. Através do ensino formal foi dada resposta às necessidades de mão-de-obra qualificada e, ao mesmo tempo, garantir a educação as crianças. Como refere Cavaco «a instituição escolar ganhou prestígio e conseguiu provar a sua legitimidade» (2002, pág. 27).

É importante realçar que, até meados do século XX, o predomínio na educação de adultos foi o referente académico da escola infantil. Isto é, a aquisição de conhecimentos era facultada aos adultos tendo por base a instituição escolar, muitas vezes, fazendo-se uma cópia da forma como eram ensinadas as crianças.

Neste momento, para uma reflexão mais detalhada sobre esta questão da educação e formação de adultos, debrucemo-nos sobre o contributo dado por Matthias Finger (2008). A educação de adultos, na sua perspectiva, não é uma disciplina, mas surgiu numa tentativa de tentar resolver os problemas da sociedade moderna. Há cada vez mais o recurso à educação como a solução «milagrosa» para a crise que se vivencia. Na base da educação de adultos, estão os movimentos sociais, a vontade de alterar a sociedade, como por

exemplo: o trabalho de alfabetização, a melhoria formativa de trabalhadores, os movimentos sindicais e de justiça, ajudando a inclusão dos adultos no mundo do trabalho e na sociedade. Sobre isto, Matthias Finger (2008) explica:

«Não se aprende por se ter aprendido, aprende-se por ter mudado uma situação, por ter, por exemplo, melhorado o nível de vida. Aprende-se para ter mais justiça, para ser mais competente, para participar democraticamente na sociedade» (pág. 17).

Matthias Finger (2008) vai ainda mais longe quando escreve sobre os desafios que são colocados à sociedade e sobre o papel atribuído à educação de adultos, como resposta às necessidades aduzidas pelo progresso dessa mesma sociedade. O que é importante reter é de que forma a educação de adultos poderá concorrer para a solução dos problemas actuais da nossa sociedade e, ao mesmo tempo, evoluir de forma significativa. Este mesmo autor desenvolve quatro fases (que intitula por «desafios sociais»), sobre esta questão, que vão corresponder a quatro dimensões que fazem uma análise à evolução da sociedade, desde os finais dos anos 80 até aos dias de hoje.

A primeira dimensão é a dimensão liberal, neo-liberal, o que é chamado, também de «turbo-capitalismo». Esta expressão descreve bem o aumento acelerado da produção, do consumo e da produção industrial que está cada vez mais rápida, cada vez mais global... e, inexoravelmente, com mais baixo custo. É dado um exemplo muito interessante: se se adquirir um carro de uma qualquer marca americana, este já não tem peças fabricadas nos EUA, tudo isto se deve à globalização no mundo industrial. Esta evolução deste mundo global ao nível da economia não parece ter fim à vista. Continua desafiando sempre o trabalho, ao ponto de desvalorizar esse mesmo trabalho, ao mesmo

tempo que desvaloriza a industrialização e a produção. Coloca-se aqui o desafio da produção, pois, está demonstrado que se pode produzir em maior quantidade, de forma cada vez mais eficaz e, inevitavelmente, com menos trabalhadores.

Finger (2008) menciona, ainda, o desafio das desigualdades – olhando ao nosso redor, de forma atenta, somos confrontados nos meios de comunicação social e por vários estudos estatísticos que nos revelam que, apesar do progresso, as desigualdades têm vindo a aumentar de forma radical nas zonas menos desenvolvidas, quer de países ricos quer de países pobres. Pois, a ideia do motor da economia é «Tudo o que é móvel e lucrativo globaliza-se e tudo o que é estático e não lucrativo acaba por se confinar ao nível local» (Finger, 2008, pág. 20). Esta ideia traz consigo muitas dificuldades, uma vez que os grupos económicos que correm atrás do desenvolvimento industrial não revelam qualquer interesse em diminuir esta sua busca do lucro rápido. Com isto, grande parte das pessoas são atingidas por esta política ao ponto de saírem lesadas na sua vida social, pessoal e profissional, uma vez que o desemprego é o resultado mais comum das comunidades do interior dos países.

Matthias Finger (2008) aponta, ainda o desafio cultural. Vive-se actualmente no que chama de pós-modernismo, que se caracteriza pela união de diferentes elementos que fazem parte de diferentes áreas culturais e que se combinam. Matthias Finger defende que, com o pós-modernismo, há «uma tendência para a incoerência intelectual e para a fragmentação da vida social e individual em inúmeras peças de um puzzle que nunca mais encaixam umas nas outras» (Finger, 2008, pág. 21). Como resultado desta tendência, a sociedade e a comunidade degradam-se ao mesmo tempo que se aumentam

os processos de «turbo-capitalismo» e de desgaste social e político. Segundo Finger (2008), o pós-modernismo originou o aparecimento de uma nova pessoa que é descrita como «um sistema aberto de identidades fluidas e fronteiras móveis».

O pós-modernismo, falando do nível intelectual, manifesta a tal incoerência, mas, ao mesmo tempo, a falta de contradição, pois, o mundo industrial tem a propensão para se tornar igual e para a consequente perda de identidade. Com isto, deixa de ser possível pensar em termos de oposição ou contradição. Quanto a isto, Finger (2008) explica que «muito do que hoje se chama fundamentalismo é uma espécie de reacção cultural a uma civilização indefinida, globalizada, culturalmente com falta de identidade» (pág. 21).

Por fim, fala-nos do desafio ecológico. Na óptica de Matthias Finger (2008), é o mais sério de todos os desafios, uma vez que é o que vai impor limites culturais e sociais à evolução da sociedade. Estes limites irão combinar-se com os limites ecológicos e formarão um todo e «a degradação ecológica já não pode separar-se dos problemas culturais, económicos, sociais e políticos, o que é melhor ilustrado no caso das questões de estilo de vida e de consumismo, assim como da erosão da diversidade, quer biológica, quer cultural» (Finger, 2008, pág. 21).

Em suma, estes desafios que estão a ser impostos à civilização industrial são cada vez mais amplos e inadiáveis e, contudo, as formas possíveis de os resolver são cada vez mais escassas. Isto porque a tecnologia desenvolvida e em desenvolvimento está apenas, na maior parte das vezes, a ser utilizada

para haver um ganho de tempo e não orientada para a resolução de problemas e para a melhoria das condições de vida social.

A cada Estado, como organização que compete acautelar e resolver os problemas da sociedade, a competência de resolução de problemas está cada vez mais bloqueada devido à globalização. Uma vez que as actividades económicas estão a ser levadas a cabo por entidades privadas e que fogem do domínio do Estado. Com esta globalização económica e financeira, surgem problemas financeiros que conduzem a mais privatizações e, com isso, ao desgaste da validade e autoridade política do Estado que está, cada vez mais, obrigado a servir de mediador da globalização *versus* necessidades locais.

Finger (2008) refere a existência de um ciclo vicioso onde as quatro dimensões, atrás referidas, concorrem no sentido de fazer com que o desenvolvimento económico seja motor de problemas e não de soluções. Pois, a globalização da industrialização acarreta resultados nefastos para a sociedade, tais como: desemprego, pobreza e criminalidade. Toda esta conjuntura provoca na sociedade um sentimento de desagregação social, que Finger refere como «desenraizamento». Há uma perda da consciência de união e de pertencer a um todo que surge do sentimento de isolamento que a fragmentação da unidade social provoca. A ligação que é feita entre estas tendências da globalização e a educação de adultos é que o «ideal de humanizar o desenvolvimento» está a ficar cada vez mais derreado como resultado do desaparecimento do próprio ideal de desenvolvimento. A «máquina do turbo-capitalismo» tem levado a uma erosão dos ideais humanistas na nossa sociedade.

Tendo tudo isto em linha de conta, Matthias Finger (2008) defende a ideia de «aprender a nossa saída» onde sustenta uma mudança através da qualidade de uma aprendizagem colectiva como forma de resposta aos problemas. Assim, a sociedade toma uma atitude activa perante as dificuldades, não aguardando por uma solução «milagrosa». Porque, relembra Finger, a educação de adultos nasceu do movimento ideológico de mudança social. Este movimento ideológico não está muito desenvolvido, actualmente, porque infelizmente a nossa sociedade não conseguiu avançar ao mesmo ritmo que a ciência e tecnologia e isso tornou-se num problema, segundo observou Finger quando reflecte que nem a Organização das Nações Unidas para Educação e Ciência (UNESCO) imaginou que isso poderia suceder.

Sobre este papel da UNESCO, Matthias Finger observa que esta organização não governamental «começou em Paris, a partir dos anos 60/70, a fazer um esforço único e particular no domínio da educação de adultos. O seu conceito nuclear é traduzido pela expressão francesa *éducation permanente* ou, em inglês, *lifelong education*» (pág. 17). Este conceito de educação permanente tinha, até então, pouca significação e estava ligada mais à prática do que a aspectos teóricos. O papel da UNESCO foi importante para, juntando as diferentes práticas/movimentos, a promoção da ciência e da tecnologia em todo o mundo através da tentativa da sua humanização. Com esta ideia basilar da sua política de acção, a UNESCO pretendia fomentar a evolução das mentalidades (nos seus âmbitos culturais e artísticos) ao mesmo tempo que a ciência e a tecnologia ia ganhando terreno na sociedade.

Foi com o objectivo de tentar compensar esta sociedade de todos os efeitos do desenvolvimento frio da ciência e da tecnologia que a UNESCO considerou a educação de adultos como um movimento social muito

importante para levar a cabo uma educação permanente e subsequente desenvolvimento humano. Uma forma de repor o equilíbrio entre o humano e a evolução da tecnologia foi através da formação profissional e foi por esta via que a educação de adultos entrou claramente no mundo do trabalho. Desta forma, iniciou-se o esforço de preparar os trabalhadores para estarem ao mesmo nível que os meios tecnológicos em constante desenvolvimento. É nesta dinâmica da melhoria do trabalho/trabalhadores que os movimentos sociais, dos operários e sindicais, vão surgir de forma mais forte ao ponto de, a partir dos anos 68/70, surgirem movimentos virados também para as questões culturais e ecológicas.

A todos estes movimentos esteve sempre agregada a prática da educação de adultos, sempre com o objectivo da melhoria da pessoa humana. Outra alteração surgiu, a partir dos anos 80, quando a preocupação com a educação de adultos passou do mundo profissional para a área do lazer, especialmente com a ocupação dos tempos livres da população mais idosa. Actualmente, o que vemos hoje em Portugal é o surgimento de inúmeras «Universidades da Terceira Idade/Seniores» que vêm corroborar estas afirmações feitas por Finger (2008). Com estes movimentos de lazer procura-se, não só ocupar de forma saudável e enriquecedora os tempos livres dos adultos que devido à sua idade estão inactivos, mas também tenta-se «reparar e compensar» algumas das injustiças de uma sociedade que está mais preocupada com o desenvolvimento tecnológico e com o lucro fácil, do que com o aspecto humano. Nestas universidades existem formações em várias áreas, que vão desde a música até às tecnologias de informação e comunicação (as TIC). Eu próprio tenho alguma experiência no que é realizado neste campo das universidades da terceira idade porque contribuo com parte do meu tempo, como docente em voluntariado, ensinando inglês a quem quiser e tem

vontade de aprender. Esta referência ao voluntariado é muito importante, pois, é através desta disponibilidade individual de cada um que o movimento das universidades sénior vai buscar a sua força e subsistência. Assim, com a criação destes lares, «a educação de adultos tomou também conta desses mesmos lares» (págs. 18-19).

Cognitivismo, pragmatismo e humanismo

É importante, agora, debruçarmo-nos sobre as diferentes tradições da educação de adultos para, assim, entendermos melhor a própria educação de adultos e a sua dinâmica. Matthias Finger (2008) aborda detalhadamente os conceitos de cognitivismo, pragmatismo e humanismo. Este autor realizou uma abordagem muito relevante sobre os costumes da educação de adultos. Nesta sua visão, fala sobre o cognitivismo europeu que está virado para a visão racionalista que tem por base a convicção de que através da análise e da reflexão se alcança a compreensão dos fenómenos e que é desta forma que se atinge a mudança de comportamento. Em síntese, para os europeus o lema é parar, analisar todos os pontos, conhecer bem o problema, formular uma teoria e, de seguida, agir sobre essa formulação teórica. Já nos Estados Unidos, os americanos encaram este mesmo assunto de uma forma diferente. São mais adeptos do pragmatismo filosófico que, no seu âmago, está mais virado para a resolução dos problemas de forma imediata. Não sentem necessidade que se deva analisar tudo, porque agindo de imediato ganha-se tempo. Este pragmatismo americano tem na sua base a simplicidade, pois julgam que, se não agirem, não aprendem. Outro aspecto interessante é que não têm receio de cometer erros, porque, do ponto de vista do pragmatismo americano, é através do erro que se aprende.

Pode-se dizer que há aqui duas atitudes dicotômicas: o *cognitivismo europeu* e o *pragmatismo americano*. Para os americanos é importantíssimo agir, mesmo cometendo erros; para os europeus errar é pernicioso, é como se a pessoa que erra foi má estudante, não fez bem o seu papel, não analisou devidamente o problema. Enquanto na Europa há um aspecto da sociedade das Luzes (do saber) que procura criar uma sociedade superior através de uma melhor análise, para se entender bem os problemas e como lidar com eles. Nos Estados Unidos, o pragmatismo é o resolver dos problemas do cotidiano, através de um ciclo de aprendizagem (pág. 23).

Matthias Finger confirma que a educação de adultos é uma área de estudo que não tem sido sempre coerente e uniformizado, pois denota diversos fundamentos teóricos que nunca chegaram ainda a ser reunidos em conceitos e nunca a sua prática foi congruente com alguns aspectos teóricos. Há momentos que se olha para a educação de adultos sob a referência da psicologia humanista, quando se considera a aprendizagem como sendo algo pessoal e contribui para o crescimento de um indivíduo. Outros momentos, toma-se como referente a pedagogia Iluminista, mais difundida na Europa, onde se valoriza o desenvolvimento cognitivo no sentido de aumentar as competências intelectuais. Para Finger (2008), o *cognitivismo*, o *pragmatismo* e o *humanismo* são as influências na educação de adultos:

«Eis, em síntese, os três grandes fundamentos teóricos da educação de adultos: o *cognitivismo* muito tradicional; o *pragmatismo* essencial para a educação de adultos; e, finalmente, muita *psicologia humanista*. Estas três teorias não estão integradas» (pág. 24).

Tanto o cognitivismo como o humanismo são teorias muito individualistas: o indivíduo aprende através da análise, muda e evolui e com eles a sociedade, pois o indivíduo pertence a ela. Contudo, Finger considera o pragmatismo como sendo um pouco melhor. Pois, a aprendizagem não está apenas ligada ao indivíduo, mas sim a tudo e a todos. Apesar de aprender de forma individual, está ligado a um grupo e, neste caso, a aprendizagem é vista como a do grupo que age, erra, corrige e avança. A única desvantagem do pragmatismo prende-se com a facilidade com que pode ser generalizado, pois, pode aplicar-se a tudo e, por isso, pode não ser facilmente compreendido. E sobre isto, Matthias Finger (2008) diz:

«Concluimos que o pragmatismo é facilmente generalizável, podemos aplicá-lo a tudo. Mas é também aqui que reside a sua fraqueza, pois, nunca é completamente apreensível. Falta um elo, uma ligação entre aprendizagem e organização. Aliás, nenhuma das teorias fala sobre o poder. A tradição da educação de adultos nos movimentos sociais era particularmente baseada na tomada de poder. A mudança da sociedade através de movimentos sociais e da educação de adultos foi sempre conflituosa» (pág. 25).

Podemos, então, verificar que o pragmatismo é mais forte e eficaz quando opera a nível da unidade grupo. Segundo a teoria do *action learning*, psicologia social americana, com a aprendizagem são os grupos que mudam.

O que há de comum entre todas as teorias é a de que com todas elas há aprendizagem, o que é considerado como algo positivo. Para o pragmatismo aprender é positivo; para o cognitivismo a aprendizagem é automaticamente

positiva; e para o humanismo o desenvolvimento individual através da aprendizagem é muito positivo.

2. A Educação e Formação de Adultos em Portugal.

A educação e formação de adultos em Portugal, desde o 25 de Abril de 1974, mostrou-se como uma área muito vincada por políticas descontinuadas e intervaladas, isto ao longo das últimas três décadas. Segundo Licínio Lima (2008), Portugal não possui «uma tradição para convocar ou actualizar» e continua o seu pensamento observando que «em face de uma história de que sobressai o desapego das elites políticas e culturais relativamente à educação básica dos seus concidadãos, bem como a ausência de grandes instituições educativas ou de movimentos sociais com impacto na educação da população adulta» (pág. 31). O que Lima nos explica claramente é que a educação e formação de adultos portuguesa são caracterizadas por um cariz intervalado e fraco no que respeita a políticas de implementação. Isto levou, sempre, a uma baixa adesão dos adultos aos programas e acções de educação, por não existirem confluências entre as decisões políticas estatais e os interesses dos sectores socioeducativos que levam a cabo as práticas de educação de adultos.

Para caracterizar a educação e formação de adultos em Portugal, devemos regressar um pouco atrás e falar sobre a UNESCO e sobre a OCDE. A UNESCO e a OCDE tiveram uma influência mitigada em Portugal através de uma ala tecnocrata (década de 40/50) que defendia a industrialização em Portugal. Em 1952, desenvolveu-se uma campanha nacional de Educação e Formação de Adultos em que o aspecto principal era a alfabetização, que era feita em três meses (sendo obrigatória para determinadas faixas etárias).

Houve uma reforma do ensino técnico, em 1940, e é criada uma rede de escolas comerciais e industriais como forma de criar uma rede mais especializada com o prolongamento da escolaridade obrigatória. Primeiro, por quatro anos para toda a população, nos anos 60 passou para seis anos. Portugal inovou com a telescola com o ensino à distância. Com Veiga Simão, surgiu a escolaridade obrigatória de nove anos. O ministro Veiga Simão iniciou um processo de reforma introduzido depois do 25 de Abril 1974. Até esta época, vivia-se em uma época de ditadura de carácter fascista mussulíniano. O regime ditatorial de Salazar vai apoiar-se em dois pilares: a Igreja e os proprietários (as grandes famílias ricas). A ausência da industrialização forte em Portugal fez com que as fugas dos portugueses fossem para França, Luxemburgo e Alemanha, em busca de vida melhor. Portanto, a educação de adultos em Portugal começa a fazer-se realmente sentir depois da revolução de 1974 e a palavra-chave das políticas educativas nesta área é a «intermitência», é a esta conclusão que Licínio Lima nos faz chegar.

A principal viragem, considerada então, na política educativa de adultos iria ocorrer em 1979 quando a Assembleia da República aprovou, por unanimidade, a Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro. Uma lei que defendia a eliminação do analfabetismo e a educação base de adultos. Aqui, o Estado reconhecia e apoiava as iniciativas de outras entidades como: associações de educação popular, colectividades de cultura e recreio, cooperativas de cultura, organizações populares de base territorial, organizações sindicais, comissões de trabalhadores e organizações profissionais.

O Estado tinha como função desenvolver um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), integrado num plano mais abrangente de educação de adultos. Nesta altura, criou-se o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adulto (CANAEBEA) ao qual cabiam competências de sensibilização da consciência nacional e de acompanhamento e avaliação do Plano. Foram fixados objectivos para o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) conferindo grande responsabilização interventiva ao Estado. Seguindo este objectivo, surge, mais tarde, a ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) que introduz o processo de reconhecimento e validação de competências na educação de adultos.

Transitoriamente, a ANEFA dá lugar à DGFV (Direcção Geral de Formação Vocacional), apenas por questões políticas, para mais tarde, surgir o Programa Novas Oportunidades. Com isto, verifica-se que a situação portuguesa das últimas décadas caracteriza-se por uma presença apagada e intermitente da educação de adultos. Com esta última tentativa de alterar este paradigma com a criação de um programa governamental designado de Novas Oportunidades o Estado, em colaboração com várias entidades, públicas e privadas, estabelece um compromisso de qualificar um milhão de portugueses. Essa qualificação é feita, quer através do sistema de reconhecimento e certificação de adquiridos quer através da formação nos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). A discussão e análise do resultado dessa política, só por si, dariam um bom tema de trabalho projecto no âmbito do mestrado. Tal é a sua complexidade. Por esta razão, não me irei alongar nesta matéria.

3. O formador de adultos.

No seu livro, *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*, Rui Canário escreve sobre a diversidade das práticas educativas no ensino de adultos e estabelece três planos distintos: o plano das práticas (finalidades, modos e públicos); o plano da diversidade de instituições implicadas na educação de adultos, quer directa ou indirectamente, e, por fim, aquilo que é relevante para este meu trabalho, o plano da diversidade da nova figura do educador ou formador de adultos (2008, pág. 13).

O processo possui um acréscimo de variedade quando é afiançado nos três planos acima mencionados. No *plano das práticas educativas* há a possibilidade de distinguir, a partir dos anos 1960, quatro subgrupos que possibilitam, até aos dias de hoje, fazer a distinção do «território» das práticas sociais da Educação de Adultos. Esses subgrupos correspondem à alfabetização, à formação profissional, à Animação Sociocultural e ao Desenvolvimento local.

Canário (2008) reflecte sobre quatro pólos no campo da educação de adultos. O *primeiro pólo* tem a ver com a evolução de uma *oferta educativa de segunda oportunidade* disposta a adultos que adoptou diferente modelos em consonância com a especificidade histórica e social dos diferentes contextos nacionais. Todavia, nesta dimensão é a Alfabetização que, através das suas actividades educativas, ganha maior importância mundialmente, em especial no Terceiro Mundo, com o trabalho levado a cabo pela UNESCO. É através de uma assembleia-geral, efectuada em 1964, que a UNESCO aprova um programa de alfabetização mundial e que, de forma experimental, consubstancia-se em diversos programas-piloto em vários países do Terceiro

Mundo (como por exemplo, África e América Latina). Nestes programas experimentam-se novos métodos que surgem da visão crítica das metodologias escolares. No seguimento desta assembleia-geral da UNESCO, vai realizar-se uma conferência mundial em Teerão, em 1965, onde vão estar presentes os ministros da educação de vários países. O objectivo principal desta conferência foi a procura de formas para a eliminação do analfabetismo na sociedade, com o desenvolvimento da educação de adultos.

O *segundo pólo* é o pólo que vai corresponder aos processos actuais de *formação profissional contínua* que estão direccionados para a qualificação e requalificação rápida dos trabalhadores, como parte indispensável de uma política de desenvolvimento social e económico. Este segundo pólo está ligado aos princípios da *educação de adultos* e à concepção do movimento de educação permanente. Porém, a importância da formação profissional contínua só irá tomar forma quantitativa no contexto do desenvolvimento industrial da produção massificada. Este ideal de crescimento económico intensivo através da produção industrial em massa está ligado ao que a sociologia do trabalho denomina de «fordismo».

Na intervenção orientada para o *desenvolvimento local* estão os processos que fazem a ligação da relação entre a educação e desenvolvimento que vão corresponder ao *terceiro pólo* no campo da educação de adultos. Nesta dimensão, faz-se uma articulação entre a educação de adultos e o desenvolvimento local onde a participação dos visados no progresso educativo é valorizada e desenvolvida pelos mesmos de forma directa. Esta ênfase no desenvolvimento de proximidade, que é marcado pelo seu carácter integrado e de fora para dentro, fomenta o desenvolvimento comunitário ao

mesmo tempo que responsabiliza e encoraja essa mesma comunidade a melhorar as suas condições de vida.

Esta dimensão do desenvolvimento local torna-se uma alternativa crítica a todas as teorias desenvolvimentistas dos anos 50 e 60 e que manteve até aos nossos dias. O desenvolvimento local tem grande importância quando, através dos seus processos e práticas, se realiza uma reflexão sobre a educação de adultos. Sobre esta reflexão, Canário (2008) aborda dois motivos essenciais sobre esses conceitos e práticas: o primeiro motivo é o que contribui para o questionamento sobre os fundamentos da forma escolar que se mantêm como referencial dominante da educação de adultos; o segundo motivo é o que contribui para a visibilidade dos processos de educação de adultos que se estabelecem nos seus diferentes pólos (animação, alfabetização, formação profissional) e que vai contrariar um olhar pouco dinâmicos sobre estas dimensões.

O *quarto pólo*, o mais recente, vai corresponder às actividades de *animação sociocultural*. A terminologia *animação* e *animador* são rapidamente desenvolvidos a partir dos anos 1960. Esta expansão surgiu como resposta às mudanças sociais aceleradas que foram uma marca forte de uma «crise» social na vida das grandes cidades. A *animação sociocultural* começou por ser uma especificidade da actividade educativa, que se afirmou a partir das mudanças sociais da vida urbana da designada «revolução dos tempos sociais», porém, a *animação sociocultural* vai ganhar outra dimensão. Vai evoluir da dimensão da «ocupação dos tempos livres» para se transformar e uma estratégia de intermediação social e educativa ao serviço de planos de desenvolvimento em tecidos sociais deprimidos. As actividades de *animação sociocultural* vão também animar o sistema de ensino tradicional que começa

a entrar em crise generalizada no final dos anos sessenta. Sobre isto, Canário (2008) escreve que «os acontecimentos de Maio de 1968 constituem uma referência temporal para situar o reconhecimento da importância da animação, no questionamento das práticas educativas tradicionais» (2008, pág. 16).

Todavia, o maior contributo que a animação sociocultural trouxe foi a mais ampla reflexão nas acções educativas, qualitativa e quantitativamente, nos seus fenómenos educativos não formais e não intencionais. Este contributo veio auxiliar a colocar em evidência esses fenómenos educativos, como ponta de um icebergue, que de forma preponderante veio levantar questões sobre o domínio e a presença actividades escolarizadas, desbravando caminho para uma mudança na forma de pensar a educação.

O segundo plano, o da diversidade é o que estabelece a diferenciação interna e a complexidade no campo da educação de adultos. É o que diz respeito directamente à diversidade de instituições ligadas a esta intervenção na sociedade. Desde a sua criação, a partir do século dezoito, o sistema de ensino português atribuíram à instituição escolar o carácter especializado que foi dominando a ideia de educação que, paulatinamente, veio sobrepor até a ideia de escola e de educação que se confundiram.

A educação de adultos é a responsável pelo fim do «monopólio educativo» da escola (pelo menos num aspecto mais teórico), pois, a contribuição que veio trazer é o reconhecimento da índole educativa da experiência de vida, nos seus âmbitos sociais e pessoais, como também, profissionais. Este reconhecimento veio valorizar estes contextos que são estranhos e afastados

do mundo escolar. Como afirma Canário: «*A acção e práticas educativas ocorrem e são reconhecidas no exercício do trabalho, nas actividades lúdicas em ambiente privado ou público, na intervenção social*» (2008, pág. 16).

Esta diversidade de instituições, que está intimamente ligada aos pólos (animação, alfabetização, formação profissional) que compõem o campo da educação de adultos, veio ajudar a ultrapassar a visão que, à partida, as opunha à instituição escolar (instituições educativas versus instituições não-educativas). As organizações sociais são sempre representativas de contextos educativos, o que as diferencia é o procurarem de forma explícita, ou não, um objectivo educativo. «É neste sentido que, no âmbito da literatura sobre educação de adultos, não causam qualquer estranheza expressões como *hospital formador*» (Peyré, 1994, citado em Canário, 2008, pág.17). É também muito comum as empresas serem consideradas como serem potenciadoras de ambientes de educação muito fortes, como também, considerar-se que os museus ou bibliotecas como sendo instituições cuja actividade é essencialmente de ordem educativa.

Passando agora para o terceiro plano, que é o mais directamente importa para este meu trabalho, e que está em paralelo com o segundo plano atrás referido, diz respeito ao formador (actor social) que tem intervenção directa e activa nos processos educativos.

Este terceiro eixo de diferenciação, estabelecido por Rui Canário, possui um vínculo marcante que é a dúvida sobre se a profissionalização deste actor é ou não fundamental para o sucesso do exercício da função de formador. Sobre esta questão, Rui Canário (2008, pág. 18) cita Marcel Lesne dizendo

que «as pessoas a quem consensualmente atribuímos a designação de «formadores de adultos» não são mais que agentes reconhecidos socialmente, instituídos e a quem é delegado a tarefa de exercer uma função de formação, mas é forçoso reconhecer que «qualquer pessoa que viva em sociedade é de algum modo um agente informal de formação»». Rui Canário explica que Lesne ainda vai mais longe na sua definição do formador de adultos quando os considera como «formadores em segundo grau para os distinguir das pessoas comuns». Porém, é nos dada, de seguida, uma definição mais ampla ao que corresponde o ofício de formador ou educador de adultos, devido à sua multiplicidade de tarefas distintas, ao que corresponde também uma multiplicidade de designações:

«O formador pode ser instrutor, professor, monitor, animador, interveniente, responsável ou animador de formação, conselheiro de formação, conceptor, agente de mudança, psicossociólogo, formador analítico, engenheiro de formação, etc.» (Lesne, 1978, pág. 236).

Com esta sua reflexão, Rui Canário conclui que toda a diversidade, quer na denominação, na origem, nas habilitações académicas, quer no estatuto profissional, não devem ser impeditivos para o estabelecimento de um profissionalismo por parte de quem exerce formação sem ser profissional na área.

O formador de adultos necessita estar consciente que a educação é um processo permanente de auto construção do ser humano e é fundamental dar o papel principal, nessa acção, ao sujeito e à sua experiência. Neste sentido, é importante, no meu ponto de vista, que o formador detenha algum

conhecimento da diferença entre o modelo pedagógico e o modelo andragógico, admitindo que o primeiro constitui uma parte do segundo: «o modelo pedagógico é um modelo ideológico que exclui todas as hipóteses andragógicas, enquanto que o modelo andragógico é um sistema de hipóteses que compreende as hipóteses pedagógicas», segundo Rui Canário (2008).

Outro aspecto muito interessante sobre a função do formador é abordado por Marie-Christine Josso (2008) quando nos dá a noção dos formadores/professores como «agentes duplos». O que Josso quer dizer com esta expressão é que, do lado dos aprendentes, o formador é considerado suspeito por ser agente dos governos e das suas políticas. Do lado das políticas, o formador é suspeito de estar a dar demasiada atenção aos formandos e de não ser suficientemente rígido e pouco controlador. Segundo Josso (2008, pág. 118), há «qualquer coisa», na profissão de formador, que é «profundamente desconfortável» e que faz com que o formador tenha de saber sempre situar-se e saber escolher os momentos certos para preservar o número adequado de valores e de saberes-fazer e outros momentos onde deve escolher inovar para trazer contribuições no sentido da evolução. Josso (2008) defende que a formação de adultos deve ter em conta as características sociais, culturais, psicológicas do aprendente e, claro, da sua história familiar e pessoal. Josso diz que, agora, «os formadores, os professores, tornam-se acompanhantes centrados na escuta dos aprendentes» (2008, pág. 118).

Porém, a definição mais coerente e que se adapta mais ao que, hoje em dia, deve estar centrado o papel do formador é dada por Josso quando define o formador como o «passador». E sobre este conceito, Josso diz que a figura

do passador «é uma figura que é extremamente interessante quando temos no espírito a preocupação de querer acompanhar o outro e significa que não estamos a querer levar o outro para um lugar para onde queremos que ele vá, mas estamos preocupados em saber para onde a pessoa quer ir e em perceber como poderemos ajudá-la durante um determinado período a caminhar na direcção que pretende» (pág. 119). Para esta função ter sucesso, Josso aconselha o formador a ter uma boa dose de modéstia e reconhecer os seus limites.

II – Narrativa Biográfica

Introdução

Com esta narrativa biográfica pretendo reflectir sobre como foram feitas as minhas aprendizagens; de que forma aprendi e porque aprendi. As minhas aprendizagens vão muito mais para além da minha vontade em querer ser professor, apesar da minha caminhada mais importante estar a ser feita nesse sentido. Não irei escrever demoradamente sobre quando me decidi por ser professor, mas recordo-me que esse desejo surgiu no tempo em que eu auxiliava a minha avó, que era Contínua (agora essa nomenclatura já alterou duas vezes: passou por Auxiliar de Acção Educativa e é, agora, Assistente Operacional) em uma escola primária. Sempre apreciei a forma como a minha avó elogiava e enaltecia a função do professor. Fui crescendo e acompanhando a minha avó na sua profissão e, desde então, nunca mais saí da escola porque é um lugar que sempre me fez sentir bem. A minha vida de aprendente (aprendente consciente) é com a minha avó que tem início, isto no que diz respeito a aprendizagens fora da escola. Dentro da escola, tive bons professores que me influenciaram, também, no desejo de querer ser, pelo menos, igual. Tarefa que se tem revelado muito difícil!

Como aprendi?

É certo e sabido que nós aprendemos todos, sem excepção, através da prática da mimésis (do mimetismo). É a observar os nossos pais, avós, irmãos mais velhos que, imitando, vamos reproduzindo a realidade que nos rodeia. Não é, pois, de estranhar se, ao depararmos com uma criança de dois anos a pegar em uma vassoura e pretender varrer o chão, concluirmos que foi a ver a sua mãe que aprendeu a «fazer» essa ou qualquer outra tarefa. Este é um dos exemplos que, com frequência, dou aos adultos com quem trabalho para

explicar que a aprendizagem através de exemplos está presente na nossa vida e é tão ou mais importante que qualquer outra.

A minha entrada na escola foi um marco importante, como deverá ser para todas as crianças. Não irei despende muito tempo nesta primeira etapa, pois, a memória dessa fase já está muito esmaecida pelo tempo. Contudo, recordo-me de achar a escola um local relevante e de perceber, também, a importância que a minha família atribuía a esta instituição. Só esta atitude foi um princípio de motivação para dar sempre o meu melhor, o que, nem sempre, por si só representou o sucesso das minhas aprendizagens, obviamente.

Para melhor descrever os vários momentos de aprendizagem realizados, dividirei por vários momentos charneira a minha vida e os desenvolverei amiúde. Esses momentos, que considere importantes, são: a licenciatura, o meu contributo na Universidade da Terceira Idade do Barreiro, a minha colaboração no Centro Novas Oportunidades do Inovinter, o centro de formação protocolar do Forpescas, o centro de formação de Alcoitão integrado na rede do IEFP, a minha colaboração na Escola Profissional Bento de Jesus Caraça, o meu trabalho como formador nas Unidades Formação de Curta Duração no Centro de Formação do IEFP de Setúbal e, mais recente, a minha experiência como professor nas escolas da rede pública de ensino, na dependência directa do Ministério da Educação.

Licenciatura

Licenciei-me pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, não foi sem algum esforço que alcancei essa etapa na minha vida, pois, ao mesmo

tempo que estudava servia o Exército como militar contratado. A licenciatura tinha a duração de quatro anos (estudos científicos), mas devido a dificuldades inerentes à minha condição militar (maioritariamente pela falta de disponibilidade para assistir às aulas), fi-la em seis anos. Depois da conclusão da licenciatura, seguindo o meu objectivo de ser professor, decidi fazer o Ramo de Formação Educacional, que foram mais dois anos (estudos pedagógicos), com o ano de estágio incluído. Foi a partir do primeiro ano do Ramo de Formação Educacional que comecei a ficar muito mais consciente sobre as questões de ensino-aprendizagem. Todas as disciplinas tinham um pendor estratégico e metodológico para atitudes e comportamentos do professor perante um público/turma. Recordo-me da disciplina de Psicologia Educacional que me serviu para entender, com alguma clareza, as fases pelas quais os adolescentes passam e como conseguir contornar algumas dificuldades. Nem sempre correram bem, mas não foi por falta de tentativas que encarei os conflitos de sala de aula. Mais tarde, vim a realizar uma formação em *Gestão de Conflitos em Sala* (isto em 2006).

Terminado o primeiro ano do biénio pedagógico, decidi ir para longe para realizar o estágio: fui para Alcobaça no ano lectivo de 2002/2003. No estágio pedagógico tive duas turmas do terceiro ciclo do ensino básico, uma turma do 7º ano (Português) e uma turma do 8º ano (Inglês). Foi um ano de constante descoberta, angústia, pânico, melhoria e adaptação às realidades diversas que fui sendo confrontado.

Esta fase para mim foi muito importante porque foi a confirmação, até certo ponto, que eu estava à procura ao longo dos anos de formação superior. A minha grande dúvida, durante os anos de licenciatura, era se eu realmente

iria sentir-me bem no papel de alguém que tem a responsabilidade de ensinar/formar outros.

Lembro-me de sentir um sem fim de sentimentos, no final deste meu percurso formativo, mas o que mais me marcou foi a sensação de «inacabado». Ainda hoje não me sinto completo como educador. Penso que este educador que sou não corresponde ao educador que quero ser.

Universidade da Terceira Idade do Barreiro (UTIB)

Terminado o ano de estágio, um dos meus maiores receios concretizou-se. Não consegui ser colocado no ano a seguir ao estágio e contribuí para o aumento do número de desempregados, com subsídio de desemprego, no ano de 2003.

Foi bastante catastrófico, do ponto de vista emocional, e debilitante, do ponto de vista da auto-estima. (Recordo-me sempre desde momento na minha vida quando, hoje em dia, trabalho com adultos nessa situação de desemprego: eu melhor que ninguém os compreendo). Foi nestes sentimentos que fundeei a motivação que me levou a procurar outras saídas. Comecei por pedir o Certificado de Aptidão Profissional para ser formador e comecei a olhar para todas as ofertas e trabalho nos média. Nesta minha busca, deparei-me com uma notícia, num jornal local, que captou a minha atenção. Não me recordo claramente do teor da notícia, mas lembro-me que informava sobre o aumento de 100% de alunos da recém-criada Universidade da Terceira Idade Barreiro. Com apenas um ano, a iniciativa tinha-se revelado vencedora e o número de «alunos» tinha duplicado.

Em Outubro de 2003 iniciei uma nova etapa na minha vida que foi a de ser professor de adultos e adultos muito especiais, quer devido à sua idade (com muita experiência de vida) quer devido à sua disponibilidade para aprender (a vontade psicológica de querer saber coisas novas surpreendeu-me muito). Nesta altura, eu já senti a necessidade de valorizar a vasta experiência de vida destes adultos e, com isso, fazer com que essa experiência fosse minha aliada. Nesta fase, recordo-me o que Rui Canário (2008) esclarece no seu trabalho, quando se refere ao que Lesne e Minvielle concluíram em 1990:

«A questão teórica dominante era a de conhecer as características pessoais dos adultos para que, a partir do conhecimento das suas especificidades, fosse possível encontrar as estratégias de acção educativa mais conformes a essas características dos seres adultos.»

Sem perceber, teoricamente, coloquei na prática esta metodologia para o ensino de adultos, uma vez que, para ensinar, apoiei-me em conhecimentos comuns a todos, desde as séries de televisão antigas até à própria história recente do país (exemplo do 25 de Abril).

Actualmente, continuo ligado à Universidade da Terceira Idade do Barreiro como um dos professores de Inglês, mas com a minha actividade reduzida a uma turma. Foi esta experiência que me levou a ser seleccionado para ser formador num centro RVCC para as áreas da Linguagem e Comunicação e da Cidadania e Empregabilidade.

Centro Novas Oportunidades do Inovinter

A experiência, de sete meses, como professor na UTIB «abriu-me a porta» para o mundo da formação e educação de adultos, com a tutela do Estado.

Foi uma mudança radical na minha vida profissional que teve início em Abril de 2004. Antes de iniciar a função de formador de Linguagem e Comunicação e de Cidadania e Empregabilidade, tive a oportunidade de, durante uma semana, ler toda a documentação (Referenciais de Competência-Chave, documentos orientadores e recomendações da, então ANEFA, que passou rapidamente a DGFV). Esta oportunidade foi-me dada pela coordenadora do CNO que considerou importante eu ter algum conhecimento inicial, através da leitura dos Referenciais, antes de passar para a prática. E ainda bem que assim foi.

Uma das directrizes orientadoras da metodologia do Reconhecimento Validação e Certificação de Competências é a valorização da vida do adulto e encarar esses seus conhecimentos adquiridos pela experiência como «conteúdos» válidos e transferíveis para uma certificação escolar. É aqui que reside a grande mudança. Não foi fácil consciencializar-me que a função que me era proposta tinha um grande pendor (se não quase em exclusivo) de avaliação de saberes e de conhecimentos (generalizado no processo como «competências») que não eram da minha responsabilidade, isto é, que não tive qualquer intervenção na aquisição das aprendizagens que o adulto, que se apresenta em processo, vem demonstrar. Esta realidade que, para quem tem a formação de base de professor e que pretende ensinar, é uma alteração estrutural significativa.

Os quase seis anos de experiência de formador no Inovinter têm sido muito bons e ricos de ganho de conhecimentos, para mim. Para além do relacionamento interpessoal com os adultos, aprendo sempre com novas situações de vida que cada adulto transporta consigo. Cada adulto é um «continente» de conhecimentos, por vezes é difícil enquadrar aquilo que o adulto sabe fazer e que aprendeu, pela sua prática quotidiana, num referencial de competências básico. Há casos em que o adulto extravasa os critérios de evidência inscritos nas unidades de competência. Nesta situação, impera o bom senso e é aqui que o formador tem um papel muito importante que passa por orientar o adulto no entendimento dos referenciais.

FORPESCAS

O meu primeiro contacto com um grupo de adultos, em curso EFA, foi no centro de formação protocolar do FORPESCAS em Sesimbra, em 2005. Eu já estava imbuído do espírito do RVCC, mas nunca tinha estado na perspectiva do formador/orientador. Tive, mais uma vez que apurar as minhas estratégias e relembrar-me da minha acção e comportamento junto dos adultos da UTIB.

É necessário dar oportunidade para o adulto expor o seu ponto de vista, compreender as razões que o levam a ter determinada opinião. Uma coisa que não funciona bem com os adultos é o formador se distanciar da sua realidade. Quanto mais próximo o formador se posicionar do formando adulto mais possibilidade de sucesso terá. Próximo no sentido de entender que cada adulto é diferente, pois traz consigo uma experiência de vida que é singular. Neste sentido, é possível compreendermos com o que defende António Nóvoa, com os seis princípios susceptíveis de servir de orientação a qualquer projecto de formação de adultos, se lermos o primeiro princípio que diz que «o

adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional» (págs. 128-130, 1988).

É com esta motivação que o formador deve encarar o seu trabalho com o adulto que, pela sua vivência experiencial, possui um vasto leque de conhecimentos que não podem, de todo, ser descurados na formação de adultos.

IEFP de Alcoitão

A minha experiência no Forpescas colocou-me em contacto com o mundo da formação do IEPF, pois o Forpescas é um centro protocolar. Fui convidado, em 2006, a dar formação em um curso CEF para jovens em risco. O curso garantia o nono ano de escolaridade e, ao mesmo tempo, uma certificação profissional no âmbito da Mecânica de Veículos Ligeiros. Foi a primeira vez que contactei com jovens em risco e com um elevado grau de problemática social. Tinha alguns casos de adolescentes com pulseira electrónica, que eram seguidos pelo tribunal. Outros casos havia que, apesar de serem menores, viviam de forma emancipada (autónoma).

Foi um grande salto para mim, também, ter o contacto com realidades tão difíceis e complexas. Apreendi a não olhar só para o exterior das coisas, neste caso, dos formandos. Foram 220 horas ao todo, onde foi possível criar um laço profundo com estes adolescentes que revelaram vontade de saber como todos os outros, apesar de mais carentes. Depois de ter lido sobre as diferenças entre a educação de adultos e a educação de crianças e jovens, olhando agora para esta minha experiência passada, verifico que o que Rui Canário (2008) observou, baseando-se no trabalho de Knowles, é uma

realidade que está bem presente e que o formador, quer de adultos quer de crianças e jovens, necessita levar em consideração no momento em que se relaciona com um destes públicos-alvo.

Fui aprendendo, ao longo da minha experiência profissional, realmente o que é observado por Knowles e salientado no trabalho de Rui Canário (2008): não se pode tratar os adultos abaixo da sua faixa etária, isto no que se refere ao uso de material didáctico, pois podemos correr o risco de os adultos não se identificarem com o que lhes é apresentado. Há que haver uma boa capacidade de perceber, primeiro, os interesses dos adultos e adaptar os materiais a serem utilizados.

Escola Profissional Bento de Jesus Caraça

Em 2007, fui seleccionado, após candidatura espontânea, para ser professor de cursos profissionais. Nunca tinha tido contacto com o sistema de aprendizagem modular com uma metodologia de recuperação sucessiva de aprendizagens e foi uma adaptação que necessitei de fazer ao longo dos primeiros meses de trabalho.

A minha experiência como formador num centro de RVCC ajuda-me diariamente na visão de valorizar sempre aprendizagens e conhecimentos adquiridos em contextos não formais e informais. Faço de várias formas, primeiro nunca devo desvalorizar a opinião do formando, mesmo que aparentemente seja contrária aos objectivos pretendidos, há sempre um fundo de sentido, de verdade, de orientação que se pode tomar como exemplo. Outra forma, passa por pegar naquilo que o formando sabe e colocar à disposição daquilo que se quer transmitir, criando elos de ligação e

comparando, se for caso disso. Para justificar esta minha convicção, consegui, com a leitura do trabalho de Carmen Cavaco, as explicações que eu necessitava para ficar clara esta minha ideia:

A educação informal é uma modalidade educativa que está presente desde que existe o Homem, assim como a aquisição de saberes por via experiencial, pois «a origem da aprendizagem experiencial remonta aos homens das cavernas, que aprendiam pelo processo de tentativa/erro, como forma de sobrevivência». Porém, o reconhecimento da educação informal, da aprendizagem e da formação experiencial pelos cientistas sociais é muito recente (Cit. in Cavaco, 2002, pág. 27).

Ao levar em conta as modalidades educativas não formal e informal, o formador pode ter a sua função de explicar os seus conteúdos, pois, se recorrer à experiência do adulto, conseguirá criar nexos e sistematizar conhecimentos avulsos na consciência do aprendente.

IEFP de Setúbal

Em Março de 2009, fui indicado pela directora da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça para ser formador em acções UFCD (Unidade de Formação de Curta Duração) de língua estrangeira (Inglês), e módulos de 50 horas, apresentou-me aos coordenadores do IEPF de Setúbal. Comecei por dar formação de LEI (língua estrangeira iniciação) e LEC (língua estrangeira continuação) e, actualmente, dou formação em cursos EFA nas instalações de Setúbal. Aqui, nesta fase, deparei-me com a formação quase em sistema massificado (quase industrial) em que o excesso de trabalho coloca em perigo o verdadeiro trabalho do formador. Que deve ter uma visão mais

personalizada de cada adulto, na sua experiência de vida. Fui obrigado a reduzir a minha actividade porque me sentia que não estava a corresponder às minhas expectativas e porque, também, encetei a realização deste curso de mestrado.

Ensino na rede pública de escolas

No ano lectivo de 2009/2010 iniciei a minha experiência como professor no ensino público. Fui colocado na escola secundária de Passos Manuel onde fui professor de alunos do ensino regular dos 7º, 8º 9º e 10º anos de escolaridade. Foi o segundo ano que sou colocado, mas foi a primeira vez que aceitei a colocação. No ano lectivo de 2008/2009 fui colocado na escola Secundária Alfredo da Silva e recusei a colocação, pois, considerei que o trabalho que estava a realizar com o Inovinter me preenchia os meus desejos profissionais, naquele momento. Porém, devido a alterações do ponto de vista organizativo do CNO do Inovinter, optei por pensar em outras alternativas para a minha vida futura. Reduzi a minha colaboração no Inovinter e estou a acumular trabalho com as escolas da rede pública.

A realidade da primeira escola onde fui colocado era um pouco diferente da escola em que realizei o meu estágio, em 2002/2003. A maioria das crianças pertencem a meios carenciados, são crianças em risco e, por esse motivo, a escola candidatou-se a TEIP (Território Especial de Intervenção Prioritária) que teve início em Janeiro de 2010. É um recurso muito comum nas escolas da rede pública, pois, desta forma, espera-se que as escolas tenham autonomia suficiente para conseguir combater o insucesso, desinteresse e alguma violência que está presente na vida dos alunos.

Elementos de Análise

A preocupação que está na base da realização deste trabalho prende-se com o papel do formador na Educação e Formação de Adultos, mais estritamente ligado com as formações complementares nos Centros Novas Oportunidades. No entanto, não é possível descurar o ofício, de forma genérica, do formador na formação, actualmente. Nesta primeira abordagem, é oportuno fazer referência ao trabalho de Rui Canário (2008), quando nos leva a reflectir sobre que alteração trouxe para o mundo da formação o *«primeiro pólo do campo da educação de adultos corresponde ao desenvolvimento de uma oferta educativa de segunda oportunidade»* (pág. 14). Esta divisão em quatro pólos, feita por Canário, ajuda-nos a pensar sobre em que ponto está a educação de adultos. Apesar de referir a importância dos pólos referenciados, irei debruçar-me apenas no terceiro eixo, a nova figura do educador, e em qual deverá ser o papel deste actor renovado.

Algo que está muito claro, nos dias que correm, é que as escolas e os centros de formação profissional, ligados ao Instituto de Emprego e Formação Profissional, já não possuem o exclusivo das actividades educativas/formativas. Esta mudança não está a surgir desacompanhada, pois, os públicos que recorrem a essas acções de formação/educação também estão a mudar. Esta mudança no público deve-se também, como referiu Pierre Caspar (2007), *«à informática e à proliferação de sites Internet»*. Esta maior facilidade de acesso à informação, para além de tornar o público mais informado, torna-o mais exigente.

Falando sobre a minha experiência profissional, foi no trabalho com os adultos, quer em processo de reconhecimento de competências quer em

ambiente de formação, que fui compreendendo a diferença muito importante que existe no relacionamento formador / formando-adulto. Há claramente uma necessidade muito grande de fazer sentir ao adulto que nós (formadores) o respeitamos, queremos ouvi-lo e, sobretudo, valorizamos o que a sua vida de trabalho, vida social e pessoal o transformou. Com as leituras de tenho levado a cabo para a realização deste trabalho, achei muito pertinente o que Rui Canário explica no seu livro. Há uma explicitação mais clara sobre o contraste que Knowles considerou entre Pedagogia e Andragogia. Canário é mais esclarecedor quando realiza que a relação entre estes dois modelos educativos não são dicotómicos, mas sim que se completam. É possível haver pedagogia dentro do modelo andragógico. E sobre isto, Canário (2008) escreveu:

«Por outro lado, o próprio Knowles é sensível aos limites da oposição «radical» entre o modelo pedagógico e o modelo andragógico, admitindo que o primeiro constitui uma parte do segundo: «o modelo pedagógico é um modelo ideológico que exclui todas as hipóteses andragógicas, enquanto o modelo andragógico é um sistema de hipóteses que compreende as hipóteses pedagógicas».»

Aprendi que não é possível, para um formador de um Centro Novas Oportunidades, ter uma visão alargada e completa do que é um processo de Reconhecimento de Validação e Certificação de Competências quando se não der o salto para o outro lado da «barricada» e se colocar no lugar do adulto. Marie-Christine Josso (2008) defende que a formação que um formador que trabalha com um adulto que tenha por base as «histórias de vida» não pode ser somente teórica, tem de ser prática. Sobre isto, Josso (2008), diz o seguinte:

«Os formadores não podem utilizar bem esta abordagem biográfica, as histórias de vida, com os estudantes ou com os aprendentes com os quais trabalham, se eles não as experimentaram por si mesmos, para ter um melhor conhecimento de si e de quais são as posições que pretendem assumir neste papel de agente que é o seu» (pág. 120).

Este papel de agente (duplo), que Josso refere, é assumido e reconhecido por mim com uma realidade inexorável que me acompanha o dia-a-dia de um formador num Centro Novas Oportunidades (CNO). Sobre isto, Josso realça no seu discurso:

«(...) os formadores, os professores, são «agentes duplos» no sentido da espionagem. Ser um «agente duplo» é uma situação extremamente perigosa, arriscada, de ambos os lados. Do lado dos aprendentes, somos suspeitos de ser agentes de governos, das políticas e, do lado das políticas, somos suspeitos de estar, em demasia, à escuta dos nossos estudantes, de não sermos suficientemente severos, de sermos pouco controladores, etc...»

Neste sentido de «agente duplo», ainda considero que o jugo perscrutador já está para além da crítica dos governantes e políticos, a opinião pública do cidadão comum está a demonstrar uma certa falta de confiança no trabalho realizado pelos formadores nos CNO.

Como formador, ao tentar posicionar-me em uma das designações estabelecidas por Marcel Lesne (1978), referidas no trabalho de Rui Canário, não me considero apto para me intitular alguma dessas designações, em que o ofício de formador ou educador de adultos corresponde a uma multiplicidade de tarefas distintas, a que corresponde também uma multiplicidade de designação:

«O formador pode ser instrutor, professor, monitor, animador, interveniente, responsável ou animador de formação, conselheiro de formação, conceitor, agente de mudança, psicossociólogo, formador analítico, engenheiro de formação, etc» (Cit. in Canário, 2008, pág.18).

Não me considero em nenhuma, mas sinto que tenho um pouco de todas em determinados momentos de formação, com determinados grupos/adultos, dentro de determinados conteúdos. Porém, a designação dada por Josso quando refere que o formador pode ser considerado um «passador» é o tipo de formador que procuro alcançar. Gostaria de conseguir ter a capacidade de poder ajudar o aprendiz a ir do ponto A ao B com a possibilidade de, nesse percurso educativo, ter descoberto e adquirido conhecimentos que o irão auxiliar nas fases seguintes da sua vida. Como diz Josso (2008), sobre a figura do «passador»:

«Esta figura é uma figura que é extremamente interessante quando temos no espírito a preocupação de querer acompanhar o outro e significa que não estamos a querer levar o outro para um lugar para onde queremos que ele vá, mas estamos preocupados em saber para onde a pessoa quer ir e em perceber como poderemos ajudá-la durante um determinado período a caminhar na direcção que pretende. Isso quer

dizer que «eu posso acompanhar-vos deste sítio a tal sítio, depois já nada posso fazer»; implica uma grande modéstia da nossa parte conhecer exactamente os nossos próprios limites e as nossas competências para saber que não podemos ajudar as pessoas senão durante um certo tempo: «isto é o que lhes posso dar. Se têm outra ideia, é melhor ir ter com tal ou tal pessoa» (pág. 119).

Tendo em mente o reconhecimento dos meus limites, dentro das minhas competências, poder ajudar alguém a seguir na direcção que pretende seria um bom objectivo para mim, como formador de adultos.

III. Trabalho Projecto

1. Caracterização do CNO do Inovinter

Inovinter - Centro de Formação e de Inovação Tecnológica, foi criado a 16 de Maio de 1998, formado entre o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e a Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses (CGTP-IN). É, portanto, um centro protocolar sem fins lucrativos.

O Inovinter está implantado geograficamente em todo o país com cinco direcções regionais (Norte, Centro, Lisboa, Alentejo e Algarve), desde Vila Nova de Cerveira até Vila Real de Santo António. Dividido entre sete delegações, nove pólos, um sub-pólo e a sede em Lisboa.

O Inovinter promove a formação com dupla certificação, pelas delegações, concomitantemente com o trabalho realizado pelo seu Centro de Novas Oportunidades (CNO). O Inovinter começou por ter, em 2002, um Centro de Reconhecimento e Validação de Competências (CRVCC), para o Nível Básico (4º, 6º e 9º anos de escolaridade) até 2007. Data em que surge a alteração dos CRVCC para CNO com o surgimento da certificação para o Nível Secundário (12º ano).

O Inovinter está enquadrado nas políticas públicas de educação e formação de adultos(as), no caso concreto na Iniciativa Novas Oportunidades, o Centro Novas Oportunidades (CNO) desenvolve a sua actividade sustentada na estrutura de gestão, na metodologia de intervenção e nos resultados, que são definidos pelas entidades públicas de tutela. No entanto, e considerando a natureza distintiva do Inovinter enquanto Centro de Formação de gestão participada, também o CNO incorpora as áreas estratégicas que são e

venham a ser definidas internamente, nomeadamente ao nível do público-alvo, das áreas geográficas e das parcerias a desenvolver. O CNO do Inovinter tem como Missão contribuir para o esforço de elevação das qualificações escolares e profissionais dos adultos, prestando-lhes um serviço de qualidade, com vista à melhoria da sua empregabilidade e valorização das suas competências. A sua missão consiste, também, em valorizar os recursos humanos, através da promoção de cursos de formação profissional ou outras actividades, e tem como destinatários: os candidatos ao exercício de uma profissão (desempregados e candidatos ao primeiro emprego); os trabalhadores associados dos sindicatos filiados na CGTP; os demais trabalhadores; os dirigentes e quadros sindicais.

Em todas as estruturas centrais e locais (próprias ou de parceria) existe a seguinte tipologia de instalações (indica-se o número mínimo, já que na generalidade dos locais o número de salas é superior): uma recepção; uma sala de trabalho para os funcionários; uma sala de formação mobilada para formações teóricas; uma sala de formação equipada com equipamento informático; um auditório.

Em função dos planos anuais de formação, algumas salas poderão transformar-se em salas-oficina. Por vezes há recurso a aluguer de espaços, quando a especificidade das actividades assim o requerem (por exemplo, formação em salinicultura, jardinagem, cozinha, etc.).

Em instalações próprias, o Inovinter apresenta capacidade para cerca de 5.800 formandos/ano, enquanto a capacidade demonstrada fora dos seus

próprios espaços (parceiros locais) permitem abranger mais cerca de 1.900 formandos.

Todas as salas são equipadas com equipamento audiovisual, de propriedade do Centro. Poderão existir equipamentos específicos, para acções de formação que requerem equipamento próprio, verificando-se o recurso ao aluguer de equipamento.

2. Funções do Formador no processo de RVCC.

A função de formador, no processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC), não se esgota no trabalho de análise e avaliação dos adquiridos de cada adulto, com a base de partida nos critérios de evidência inscritos nos referenciais de competências-chave.

Para melhor percepção das funções do formador no processo de RVCC, elencarei a lista que foi adaptada do Referencial de Competências-Chave de Educação de Adultos, para o nível Básico, da extinta Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), e aceite pela equipa técnico-pedagógica do Inovinter:

- Acompanhar o processo RVCC em colaboração com o profissional e auxiliar em todos os aspectos inerentes às áreas de competência.
- Ler, analisar e fazer uma síntese do processo do candidato, realizado durante o acompanhamento com o profissional RVCC, com o objectivo de aferir todas as situações e condições da história de vida do candidato.

- Interpretar os referenciais de competência e procurar relações de transferibilidade com as competências reconhecidas pelo profissional RVCC.
- Realizar sessões de reconhecimento de forma a validar as competências evidenciadas pelos candidatos.
- Produzir e adaptar material de apoio às sessões de reconhecimento e validação para os três níveis de competência (B1, B2 e B3).
- Desenvolver sessões de formação complementar, nos módulos das áreas de competências-chave, para os candidatos que demonstrem dificuldades.
- Posicionar o candidato no nível de competência (B1, B2 e B3), após a validação das competências.
- Colaborar com toda a equipa do CRVCC nos mais variados aspectos do seu funcionamento.

É da análise das várias formas de demonstração de conhecimento, que os adultos vão revelando ao longo do período em que estão em processo, que o formador das áreas de competência vai delineando o perfil de cada adulto, verificando em que aspectos o perfil demonstrado se adequa às unidades de competência do Referencial. O formador pode socorrer-se de alguns documentos. No caso da minha acção como formador criei alguns documentos de suporte para a avaliação que podem ser consultados nos quadros número 14 e número 15.

Outra grande parcela da função do formador, inerente à sua própria designação atribuída como parte integrante de uma equipa técnico-

pedagógica de um Centro Novas Oportunidades (CNO), é a organização, planificação e realização de formação complementar. Esta formação complementar, como o próprio nome indica, é uma formação administrada aos adultos em processo de RVCC e tem como objectivo primordial colmatar dificuldades residuais demonstradas pelos adultos quando não correspondem a alguma dimensão dos critérios de evidência.

O formador deve acompanhar o processo de RVCC em colaboração estreita com o Profissional de RVCC e auxiliar em todos os aspectos inerentes às áreas de competência. Deve ler, analisar e fazer uma síntese do Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA) do candidato, com o objectivo de aferir todas as situações e condições da história de vida (HV) do candidato. É nesta fase é onde se verifica, de forma mais forte, a valorização do papel da experiência do candidato em processo de RVCC, por parte da equipa do processo de RVCC. Sobre o papel da experiência, Rui Canário explica que «os adultos são portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. Em numerosas situações de formação, são os próprios adultos, com a sua experiência, que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens» (2008, pág. 133). A leitura e análise da experiência dos adultos deve ser levada a cabo com o recurso de documentação que pode e deve ser produzida para esse efeito e validada pela equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades.

De seguida, deve procurar relações de transferibilidade entre as competências reconhecidas pelo Profissional de RVCC e as demonstradas no PRA com os referenciais de competências-chave. Essas relações de transferibilidade devem ficar registadas nas grelhas de análise de forma a

garantir uma avaliação mais correcta possível. Desta forma, a necessidade ou não de formação complementar é aferida com maior exactidão.

O formador, após conhecer o adulto, nas suas dimensões social e profissional (e, muitas vezes, pessoal), realiza sessões de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) no sentido de validar as competências por ele evidenciadas. O formador produz e adapta material de apoio às sessões de RVC e é, nesta altura, que detecta mais seguramente as necessidades de formação complementar indicadas na leitura e análise dos PRA. Passada esta fase, desenvolve sessões de formação complementar, nos módulos das áreas de competência-chave em que os adultos demonstrarem dificuldades. É sobre estas formações complementares que irei debruçar mais a minha reflexão/trabalho projecto.

3. O Papel do Formador na Formação Complementar

3.1. Objectivos

O objectivo primordial da formação complementar (FC) é dotar o adulto de recursos que lhe permitam revelar os critérios de evidência inscritos no Referencial de Competências-chave, dentro do nível de certificação que o adulto se propõe alcançar, e que não teve possibilidade de reconhecer.

Os critérios de evidência são o principal instrumento de trabalho do formador. Através dos critérios de evidência, o formador pode auxiliar o adulto a reconhecer os seus adquiridos e, ao mesmo tempo, organizar a formação complementar com base nos objectivos gerais para cada nível (B1, B2 ou B3). Podendo-se considerar que é esta a base de análise para o trabalho do formador para a realização da Formação Complementar na Área de Competência Chave Linguagem e Comunicação (LC).

ORIENTADOR PARA EXERCÍCIOS DE LC	
Unidades de Competência: Oralidade (LCA); Leitura (LCB); Escrita (LCC); Linguagem Não-Verbal (LCD).	Nível: B1
Objectivos gerais: <ul style="list-style-type: none">• Compreender e produzir discursos orais de pequena extensão em situações diversificadas.• Ler com fluência e interpretar textos de curta extensão, retirando informação pertinente.• Escrever documentos/textos com objectivos específicos, com clareza e correcção ortográfica.• Compreender linguagens não-verbais ou mistas, em contextos diversificados e do quotidiano.	
Critérios de evidência a verificar:	

ORALIDADE		
A	B1	<ul style="list-style-type: none"> – Utiliza adequadamente o código oral, evitando o uso excessivo de bordões, frases feitas e repetições; – retira dos discursos ouvidos as ideias essenciais; – intervém em discussões de ideias no tempo certo e com pertinência;
LEITURA		
B	B1	<ul style="list-style-type: none"> – localiza informação específica num texto; – identifica a mensagem principal; – reconstrói o significado global de um texto, tendo em conta a sequência e a causalidade;
ESCRITA		
C	B1	<ul style="list-style-type: none"> – domina as regras elementares do código escrito; – faz corresponder mudanças de assunto a mudanças de parágrafo; – adequa o código escrito à finalidade do texto;
LINGUAGEM NÃO-VERBAL		
D	B1	<ul style="list-style-type: none"> – utiliza eficazmente a linguagem gestual para transmitir uma mensagem; – interpreta o código sonoro e gestual; – identifica símbolos e ícones universais;

Quadro 1: Critérios para o nível B1, equivalente ao 4º ano de escolaridade

ORIENTADOR PARA EXERCÍCIOS DE LC	
Unidades de Competência: Oralidade (LCA); Leitura (LCB); Escrita (LCC); Linguagem Não-Verbal (LCD).	Nível: B2
Objectivos gerais: <ul style="list-style-type: none"> • Compreender e produzir discursos orais de média extensão em situações diversificadas. • Ler com fluência e interpretar textos de média extensão, retirando informação pertinente. • Escrever documentos/textos com objectivos específicos e informação diversificada, com clareza e correcção ortográfica. • Compreender e produzir linguagens não-verbais ou mistas, em contextos 	

diversificados e do quotidiano.		
Critérios de evidência a verificar:		
ORALIDADE		
A	B2	<ul style="list-style-type: none"> – reforça enunciados orais com linguagens não-verbais ajustadas à mensagem (gestos, sons...); – planea pequenas intervenções, de acordo com um tema e uma intencionalidade; – participa em discussões colectivas, emitindo opiniões, concordando ou discordando;
LEITURA		
B	B2	<ul style="list-style-type: none"> – distingue as ideias principais e acessórias de um texto; – esquematiza/organiza a ordem lógica das ideias num texto; – identifica as marcas textuais específicas dos discurso narrativo e descritivo;
ESCRITA		
C	B2	<ul style="list-style-type: none"> – situa o enunciado no tempo e no espaço, utilizando os deícticos; – estrutura o discurso escrito de forma lógica e coerente; – elabora planos de texto na fase anterior à escrita;
LINGUAGEM NÃO-VERBAL		
D	B2	<ul style="list-style-type: none"> – reconhece e produz mensagens através do uso de diferentes linguagens; – associa a simbologia de linguagem icónica a actividades e serviços específicos; – analisa o uso de linguagens (cores, formas, tendências musicais) à luz dos códigos socioculturais.

Quadro 2: Critérios para o nível B2, equivalente ao 6º ano de escolaridade

ORIENTADOR PARA EXERCÍCIOS DE LC	
Unidades de Competência: Oralidade (LCA); Leitura (LCB); Escrita (LCC); Linguagem Não-Verbal (LCD).	Nível: B3
Objectivos gerais: <ul style="list-style-type: none"> • Compreender e produzir discursos orais de média/longa extensão em 	

<p>situações diversificadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler com fluência e interpretar textos de média/longa extensão, retirando informação pertinente. • Escrever documentos/textos complexos, com objectivos específicos e informação diversificada, com clareza e correcção ortográfica. • Compreender e produzir linguagens não-verbais ou mistas, em contextos diversificados e do quotidiano. 		
Critérios de evidência a verificar:		
ORALIDADE		
A	B3	<ul style="list-style-type: none"> – distingue factos de opiniões, ao nível da interpretação e da produção oral; – fundamenta/argumenta opiniões pessoais ou de outrem; – identifica as intenções e características genéricas de um enunciado oral com vista a uma retroacção adequada;
LEITURA		
B	B3	<ul style="list-style-type: none"> – relaciona os elementos construtores de sentido num texto; – interpreta linguagem metafórica; – obtém e justifica conclusões;
ESCRITA		
C	B3	<ul style="list-style-type: none"> – organiza um texto de acordo com as ideias principais e acessórias do mesmo; – resume um texto à sua informação/mensagem essencial; – procede à auto-correcção e revisão dos textos produzidos;
LINGUAGEM NÃO-VERBAL		
D	B3	<ul style="list-style-type: none"> – adequa o uso de linguagens não-verbais a contextos formais e não formais; – analisa o uso de linguagem na pluralidade de manifestações artísticas (moda, teatro, pintura, artesanato, música); – distingue símbolos universais relativos a diversos tipos de linguagem e analisa-os mediante valores étnicos e culturais.

Quadro 3: Critérios para o nível B3, equivalente ao 9º ano de escolaridade

Estes critérios, apresentados nos **quadros** de 1 a 3, são observados como um *continuum*, o adulto deve dominar todos os critérios do nível B1 para alcançar o nível B2, e todos os critérios do nível B2 para alcançar o nível B3, por exemplo.

Na sua análise, o formador deve observar as «provas» que o adulto consegue angariar ao longo do seu trabalho com o profissional de RVCC, através da abordagem autobiográfica, na fase de desenvolvimento do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA).


3.2. Operacionalização

Após as sessões de reconhecimento e validação de competências, o formador verifica o número de critérios de evidência demonstrados pelo adulto. Caso o formador verifique que há um défice de critérios de evidência, informa o adulto da situação e propõe a realização de formação complementar. Esta conversa com o adulto é fundamental, porque é importante que o adulto perceba que é ele quem tem «as rédeas» da sua qualificação e é ele, em última análise, quem decide o que pretende fazer. O adulto tem consciência de que é responsável pelas suas decisões e pela sua vida. E, como observa Canário «torna-se necessário que [os adultos] sejam encarados e tratados como indivíduos capazes de se auto-gerir» (2008, pág. 133). São muito raras as situações em que o adulto prescinde de formação complementar.


O formador faz um plano de sessões (consultar os **quadros** de 8 a 13, em anexo) para o adulto onde explica quais os conteúdos do Referencial a serem abordados em cada uma das sessões de formação complementar. Por

exemplo, poder-se-á trabalhar a Unidade LCB (leitura) em duas sessões e a Unidade LCC (Escrita) em três sessões. Dar conhecimento ao adulto de como tudo irá decorrer é outro dos pontos fundamentais para a adesão do adulto ao trabalho que vai realizar.

Seguidamente, coloco uma parte inicial de um exemplar de uma das várias fichas de trabalho que são utilizadas nas sessões de Formação Complementar com os adultos (pode ser visto na totalidade a partir da página 90).



Exemplo de uma ficha de trabalho



LC,C (Escrita)

Nome: _____ Data: _____

LC - ficha de formação complementar de n.º 1
PONTUAÇÃO


























Os sinais de pontuação assinalam, na escrita, as pausas e a entoação que utilizamos quando falamos.

A vírgula ,

Emprega-se a vírgula:

- para isolar o vocativo:
— *Oiça, André, vê lá se és pontual.*
- Quando, numa frase, se intercalam palavras ou orações explicativas ou caracterizadoras:
— *José, aluno da minha escola, adoeceu gravemente.*
— *A chuva, que ontem caiu ininterruptamente, provocou grande inundações..*
- Quando, na frase, se faz uma enumeração de palavras ou expressões da mesma classe:
— *O António, a Luísa e o Renato vão sair.*
- Quando, numa frase, há várias orações ligadas sem ser por meio de conjunção:
— *Todos saltavam, corriam, brincavam.*
- Para isolar os complementos circunstanciais colocados no início da frase:
— *Ontem, em casa do meu amigo Pedro, estivemos a preparar a nossa intervenção.*
- Para separar as orações subordinadas que precedem ou estão intercaladas na subordinantes:
— *Quando fores para casa, avisa-me.*
— *Ele, quando foi entrevistado, ficou envergonhado.*
- Para separar as conjunções e locuções conjuncionais adversativas (*porém, todavia, contudo, no entanto*) e conclusivas (*portanto, logo, por conseguinte*):
— *O Rui, porém, não respondeu.*
- Antes da conjunção *mas*:
— *O Zé queria estudar, mas o barulho impedia-o.*

NOTA: não se separam por vírgula os elementos fundamentais de uma oração (sujeito, predicado, complementos directo e indirecto, predicativo do sujeito):
— *A Rita ofereceu um livro ao irmão.*
— *Ela é muito simpática.*



Estas fichas servem para o exercício dos conteúdos da área de competências-chave Linguagem e Comunicação. São um ponto de partida para o trabalho de cada sessão e é uma forma dos adultos voltarem a ter contacto com os aspectos mais técnicos da língua sem sentirem que estão a «estudar gramática».

As sessões de formação podem ser administradas a apenas um adulto, no entanto, isso não acontece, quer por recomendação da Agência Nacional para a Qualificação quer por questões de organização interna do Centro Novas Oportunidades. Porém, o máximo de adultos em Formação Complementar é aconselhável não ultrapassar um número de seis. Desta forma o acompanhamento feito pelo formador pode ser mais dedicado, uma vez que cada uma das sessões podem ter entre duas a três horas de duração. Muitas das vezes, organizo as sessões de formação com os adultos que demonstram ter necessidade de adquirir competências dentro dos mesmos critérios de evidência. Quando isso não é possível, a formação é mais orientada para um nível individualizado. Foi o trabalho individualizado com cada adulto que leva a um esforço maior o formador de um Centro Novas Oportunidades, pois, necessita ter uma visão alargada e completa da história de vida do adulto e, como defende Marie-Christine Josso (2008), o formador deve dar o salto para o outro lado e colocar-se no lugar do adulto para, assim, melhor auxiliá-lo na formação complementar. O formador para utilizar bem a abordagem biográfica, das histórias de vida, deve ele próprio experimentá-la por si mesmo. Este trabalho empírico veio confirmar esta posição que o formador deve assumir.

3.3. Experiência

Ao dar início a esta abordagem sobre o aspecto importante da experiência, e no meu caso como a experiência profissional me auxilia a melhorar a minha forma de actuação, devo obrigatoriamente aludir ao que Carmen Cavaco (2002) defende explicando que a prática e a reflexão têm um papel importante que não pode ser esquecido. Pois, a prática, depois de compreendida, pode ser melhorada e «é um veículo de autenticação» (Nadeau cit in Cavaco, 2002, pág. 34). Segundo Cavaco, a prática tem subjacente a acção repetida, regulada e reflectida e para se tirar partido desta experiência que advém da prática é necessário reflectir sobre ela para, assim, se poder tirar o maior número de contrapartidas para uma prática futura.

A experiência como formador de adultos que acompanha a sua narração de história de vida (HV), para além de possuir uma ampla dimensão de formação experiencial, como a defendida por Cavaco (2002), abriga a trabalhar outras áreas para as quais a formação inicial base como professor, por exemplo, não garante. É, como diz Marie-Christine Josso (2008), uma função mais difícil que a do professor clássico, porque obriga a trabalhar de forma multidisciplinar. O formador enquanto profissional que acompanha o adulto na narrativa da sua história necessita ter uma cultura científica mais ampla que a sua disciplina académica inicial. Só, desta forma, conseguirá auxiliar verdadeiramente o adulto em todas as interpretações que estão em aberto. E, tal como defende Josso, esta actividade é muito exigente para o formador, pois, obriga a ter uma cultura mais vasta e é este aspecto que leva à necessidade do formador ter uma «visão multidisciplinar» (pág. 13).

No sentido de recrudescimento da própria cultura científica, através de uma reflexão sobre o que foi feito, pensado sobre os recursos que são acumulados ao longo desta função de formador, é possível entender o quadro seguinte

como uma prova concreta do aumento da capacidade de trabalho com os adultos em processo de RVCC.

Quadro 4: Número de horas de formação complementar ministradas entre 2005 a 2008 no CNO do Inovinter.

Nome acção	Ano	Nº horas	Programa	Local	Formandos				Volume de formação
					Grupo	Masculino	Feminino	Total	
Linguagem e Comunicação	2005	303	RVCC	Lisboa	Misto	133	143	276	790
Linguagem e Comunicação	2006	69	RVCC	Lisboa	Misto	34	43	77	192
Linguagem e Comunicação	2007	9,5	RVCC	Lisboa	Misto	2	6	8	18
Linguagem e Comunicação	2008	6	RVCC	Lisboa	Misto	3	1	4	24

No **quadro 4** estão representados os valores da formação complementar, administrada no Centro de Novas Oportunidades do Inovinter, na área de competências-chave Linguagem e Comunicação. É notória a diminuição do número de horas de formação complementar ministradas entre o ano de 2005 e o ano de 2008. Logo após o primeiro ano (2005) de trabalho com os adultos há uma diminuição drástica no número de horas de formação complementar. Das 303 horas, passou a 69 horas para o ano seguinte (2006). E a tendência para a baixar foi-se verificando nos anos seguintes. Esta diminuição tem por trás duas razões que são muito importantes levar em linha de conta.

A primeira razão prende-se por razões organizacionais, provindas da Agência Nacional para a Qualificação, que estabelece o princípio que todos os adultos que sejam alvo de formação complementar são, no final dessa mesma formação, validados nos conteúdos em que estão a receber Formação Complementar. Tendo esta disposição em consideração, o formador necessita ter consciência clara de quais os formandos que ele consegue fazer chegar, com sucesso, aos objectivos estabelecidos pela formação. Tal como defende Josso quando fala na figura do passador. O formador necessita ter a humildade suficiente para perceber até que ponto consegue ajudar o adulto no seu caminho e isso faz com que o formador deva conhecer os seus próprios limites e as suas próprias competências. Esta percepção é muito importante que o formador possua de si próprio para, em consciência da importância da ética profissional, não vá querer tentar «ajudar» o adulto sem ter capacidade para o fazer. Sobre isto, Marie-Christine Josso diz:

«(...)E temos a figura do passador. Esta figura é uma figura que é extremamente interessante quando temos no espírito a preocupação de querer acompanhar o outro e significa que não estamos a querer levar o outro para um lugar para onde queremos que ele vá, mas estamos preocupados em saber para onde a pessoa quer ir e em perceber como poderemos ajudá-la durante um determinado período a caminhar na direcção que pretende. Isso quer dizer que «eu posso acompanhar-vos deste sítio a tal sítio, depois já nada posso fazer»; implica uma grande modéstia da nossa parte conhecer exactamente os nossos próprios limites e as nossas competências para saber que não podemos ajudar as pessoas senão durante um certo tempo: «isto é o que lhes posso dar. Se têm outra ideia, é melhor ir ter com tal ou tal pessoa». (...)» (2000, pág. 119).

O segundo motivo tem também um pouco a ver com a experiência no terreno que um formador de adultos no âmbito das histórias de vida. É devido a este ganho de experiência que o número de horas de formação tem a tendência natural de diminuir. O formador vai, com o seu trabalho, ganhando mais conhecimentos, mais cultura científica, na forma multidisciplinar defendida por Josso, e, devido a isso, vai conseguir orientar com mais clareza, mais precisão o adulto no seu trabalho de reflexão sobre o seu passado. Auxilia o adulto a pensar nos recursos que acumulou progressivamente ao longo da sua vida, quais as implicações dessas aprendizagens no presente e no que poderão essas aprendizagens fazer na (re)construção de um projecto de vida para o seu futuro.

Esse conhecimento da forma como abordar o adulto em processo de reconhecimento de adquiridos deve passar, forçosamente, por uma melhoria constante de todos os meios possíveis para chegar até ao adulto e auxiliá-lo. Aqui, o papel do formador como produtor de instrumentos que possam ajudar o adulto a ultrapassar dificuldades, é fundamental para o sucesso das formações complementares. Em anexo a este trabalho, coloco alguns exemplos de documentos produzidos e recriados no sentido de auxiliar o adulto no «antes», «durante» e «depois» da formação complementar.

A experiência no «terreno» é muito importante para o formador dos centros de novas oportunidades. É através do trabalho com os adultos que o formador ganha e adapta competências, aumenta e desenvolve o seu conhecimento em vários campos do conhecimento. Aprende-se a respeitar o adulto como portador de um vasto número de experiências que o valorizam e dotam de saberes que, depois de devidamente reflectidos, podem ser transformados em erudição. «Para aprender é necessário compreender o sentido das experiências, ou seja, reflectir e tornar conscientes as experiências de vida e

é neste sentido que se pode falar de formação experiencial» (Cavaco, 2002, pág. 35). É, pois, importante não esquecer esta formação através da experiência pressupõe uma intensa actividade intelectual que é um dos requisitos fundamentais para a actividade de formador.

O meu futuro como formador de adultos, num Centro Novas Oportunidades, após este trabalho de reflexão sobre a minha experiência profissional, vai sofrer mudanças muito significativas. Principalmente, porque, pela primeira vez, coloquei-me na posição do adulto em processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Ao parar para reflectir sobre o meu próprio percurso profissional, foi um momento chave para entender o que faço. A justificação para a forma como faço, entendia-a com a leitura dos vários autores que, percebendo muito sobre a educação e formação de adultos, foram pilares orientadores para a explicitação da minha actividade como formador.

Conclusão

Este trabalho projecto auxiliou-me a fazer um exercício de «olhar de fora para dentro» e reflectir sobre como eu fazia o que fazia e porque o fazia. A razão pela qual o trabalho se encontra estruturado em três pontos fundamentais, serve o propósito de organizar a minha tarefa de reflexão. No enquadramento teórico abordei, obrigatoriamente a formação de adultos e a sua génese, de seguida, foi coerente acostar a formação de adultos em Portugal e, só depois, seguindo este fio condutor, discernir sobre o formador de adultos própria mente dito. Até este momento não tinha parado para pensar, de uma forma mais sistematizada e orientada, para a minha forma de actuar como formador.

Foi muito importante todo o segundo ponto, em que, através do meu «portefólio/narrativa biográfica» que serviu como instrumento de monitorização e avaliação de aprendizagens no meu caso pessoal enquanto mestrando e, ao mesmo tempo, serviu para reflectir nas razões que me levaram, no fundo, a entender que, enquanto formador, mobilizo e desenvolvo processos formativos afectos ao reconhecimento de competências. Processos que utilizo no meu percurso formativo/académico como uma estratégia auto-reguladora e de reflexão das minhas práticas profissionais. Foi através deste trabalho, durante a sua elaboração, que realizei estas conclusões e compreendi qual a razão para a diminuição paulatina das horas de formação complementar. Tendo este modelo em mente de aprendizagem constante, há uma frase de Paulo Freire ecoa na minha cabeça e, muitas vezes, é com ela que dou início da minha relação de trabalho com os adultos: «*Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Todos sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa*» (Paulo Freire, 2000a, pág. 69).

O terceiro ponto fundamental e orientador foi o que estive na base da realização deste trabalho e passou pela minha preocupação com o papel do

formador na Educação e Formação de Adultos, mais estritamente ligado com as formações complementares nos Centros Novas Oportunidades. No entanto, não pude negligenciar o ofício, de forma genérica, do formador na formação, nos dias de hoje. Recorri ao trabalho de Rui Canário (2008), quando me levou a reflectir sobre a nova figura do educador e em qual deverá ser o seu papel. Esta leitura foi fundamental para conseguir articular e entender a minha própria prática profissional: a mutações que se foram operando na minha actuação como formador. Ficou, também, claro que as escolas e os centros de formação profissional já não são detentores em exclusivo das actividades educativas/formativas. Esta mudança está surgir ao mesmo tempo com a mudança do público-alvo dessas mesmas actividades educativas/formativas, que levam, e bem, à mudança do formador. Com a minha experiência profissional, compreendi a importância que, no relacionamento formador / formando-adulto, se deva fazer sentir ao adulto que o formador o respeita como indivíduo e a sua experiência de vida é valorizada. E não é possível fazer um trabalho completo se não se for dado o salto para o «lado de lá» e colocarmo-nos no lugar do adulto para ir buscar a ideia de Josso quando fala sobre o formador «agente duplo» porque, durante o seu trabalho, o formador deve estar do lado do formando, mas nunca esquecendo o seu papel primordial.

Ao durante deste trabalho de projecto, o dilema que sempre me atormentou ao longo destes anos de experiência como formador de saber qual o grau de eficácia da formação complementar. Até que ponto os objectivos eram alcançados, o adulto ficaria a saber e ficaria com vontade de prosseguir o seu percurso de aprendizagem ao longo da vida com mais consciência da educação não formal e informal. Percebi que é essa mesma experiência como formador que, após de reflectida e colocada sobre perspectiva, serve como objecto de análise sobre a eficácia da formação. Verifiquei que ao longo dos

anos a formação complementar foi diminuindo devido à experiência ganha. Quer na forma como se aborda a história de vida de cada adulto quer pelo acumular de conhecimentos sobre o processo de reconhecimento de adquiridos.

Todavia, senti alguma dificuldade, na realização deste trabalho, uma vez que, ao longo do processo de produção, porém, com o auxílio da bibliografia proposta sobre a função do formador nos Centros de Novas Oportunidades, fui ganhando mais confiança na minha própria experiência. Considerando que esta função requer um pouco mais do formador, pois o aspecto da multidisciplinaridade evocada por Josso é uma realidade. O ideal que em mim ficou, para além do reconhecimento dos meus limites, é saber que posso/consigo ajudar alguém a prosseguir na direcção que pretende até determinado ponto. E, ter conseguido ajudar alguém a alcançar esse objectivo, será um bom propósito para mim, como formador de adultos.

Por fim, apercebi-me e vi confirmada que a experiência é fundamental, quanto mais se trabalhar dentro de uma área, maior será a nossa capacidade de pensar e agir. Foi com o auxílio de várias leituras que me apercebi de quão vasto é o mundo da formação de adultos, que não é recente e que não está completo. Sei que ainda há muito para fazer, aprender e dizer sobre esta matéria. Esta reflexão é só o início de um trabalho que possa ser maior e mais detalhado.

Referências Bibliográficas

Alonso, Luísa; Imaginário, Luís; Magalhães, Justino; Barros, Guilhermina; Castro, José; Osório, António; Sequeira, Fátima (2002). *Referencial de Competências-Chave Nível Básico*. ANEFA. Bis gráfica. Lisboa.

Canário, R. (2008). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Caspar, Pierre (2005). *Ser Formador nos Dias que Correm: novos actores, novos espaços, novos tempos*. Conferências. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.

Fernandez, F. S. (2008). Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas. In Rui Canário e B. Brito (org). *Educação e Formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

Fernandez, F. S. (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. Lisboa: Educa.

Finger, M. (2008). A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade. In Rui Canário e B. Brito (org). *Educação e Formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

Josso, M. C (2008). Formação de Adultos: Aprender a Viver e a Gerir as Mudanças. In Rui Canário e B. Brito (org). *Educação e Formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

Josso, M. C, (2008). *As Histórias de Vida Abrem Novas Potencialidades às Pessoas*. Entrevista com Marie-Christine Josso. Associação o Direito de Aprender. (www.direitodeaprender.com). Texto de Rui Seguro.

Lima, L. C (2008). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In Rui Canário e B. Brito (org). *Educação e Formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

Referencial descodificado para uso interno pelos formadores

Quadro 5: Critérios de evidência para o nível B1, equivalente ao 4º ano de escolaridade

B1	A	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir discursos simples e claros sobre a família, casa, emprego, etc. - Utilizar vocabulário diversificado e alargado, relativo a temas solicitados, através de pequenos relatos. - Relatar oralmente, com clareza, episódios vividos ou imaginados. - Descrever pessoas, quadros, casas, paisagens. - Simular debates colectivos em diferentes contextos (emprego, círculo de amigos ou de desconhecidos). - Descrever os sentimentos ao ouvir uma música, assistir a um espectáculo, observar uma manifestação de massas (religiosa, desportiva, política, cultural). - Explicar e justificar o funcionamento de um serviço ou aparelho perante um ou mais indivíduos.
	B	<ul style="list-style-type: none"> - Ler pequenas notícias em jornais, texto televisivo ou cartazes. - Usar o dicionário para localizar palavras. - Usar lista telefónica para localizar uma morada ou um número de telefone. - Antecipar informação a partir de títulos, gravuras, primeiras linhas de texto, etc. - Identificar a ideia principal em cartas, notificações, artigos de jornal ou narrativas. - Responder a questionários sobre ideias principais e acessórias em textos simples.
	C	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever palavras conhecidas, gerindo o espaço da folha. - Fazer cópias (exercícios de escrita para automatização de regras ortográficas). - Escrever cartas informais com frases simples e de pequena extensão. - Elaborar listas de compras. - Ordenar e legendar uma sequência de banda desenhada. - Descrever um objecto de forma simples. - Escrever frases com sentido que respeitem as regras linguísticas (ortografia, pontuação, uso de maiúsculas, etc.).
	D	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender uma cerimónia pública onde a linguagem gestual e sonora (ou outra) estejam presentes. - Identificar representações de símbolos em cartazes, anúncios, capas de livros, desenhos, esculturas, etc. - Identificar o significado de placas de trânsito, turísticas (castelo, restaurante, pousada), informação rodoviária, etc. - Identificar, num mapa, os símbolos atribuídos a cidades, lugares, parques, reservas naturais, etc. - Ouvir fado, uma banda jazz, uma ópera e procurar descrever os seus sentimentos ao ouvi-los. - Ver uma sequência de imagens e escolher uma música para elas.

Quadro 6: Critérios de evidência para o nível B2, equivalente ao 6º ano de escolaridade

B2	A	<ul style="list-style-type: none"> -Responder oralmente a pedidos de informação. -Ouvir e compreender discursos com objectivos e intenções diversificados, ricos em vocabulário. -Simular debates colectivos em diferentes contextos (empregos, clubes de lazer, assembleias municipais, etc.). -Participar em discussões colectivas, ampliando a discussão para além das premissas iniciais. -Ouvir uma discussão, um debate ou uma narrativa e fazer um sumário de cada um. -Corrigir discursos que apresentem erros gramaticais ou falta de coerência. -Discursar transformando frases simples em frases complexas.
	B	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar das partes de um texto de extensão média. -Ordenar sequencialmente acontecimentos escritos desordenadamente num texto. -Resumir informação num pequeno texto ou em partes de um texto maior. -Ler, em voz alta, textos narrativos ou poéticos. -Interpretar perguntas e questões relacionadas com leituras feitas. -Ler contos populares e lendas tradicionais. -Ler obras do património português ou universal. -Ler obras literárias da escolha do indivíduo.
	C	<ul style="list-style-type: none"> -Escrever pequenos textos, utilizando dicionários, prontuários, gramáticas. -Planificar textos escritos, de actividades a desenvolver, de viagens a realizar. -Elaborar pequenos relatos de experiências já vividas. -Tomar notas a partir de textos, com fins informativos. -Escrever cartas de reclamação a instituições de defesa do consumidor, de defesa dos direitos humanos, de defesa dos direitos dos animais, etc. -Escrever uma carta a uma empresa a pedir emprego. -Substituir sinónimos ou antónimos em frases escritas. -Escrever colectivamente, em pequenos grupos
	D	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar símbolos em cartazes, anúncios, capas de livros, desenhos, esculturas, de complexidade média. -Identificar linguagem icónica, universal e pouco usual. -Realizar exercícios de utilização das diversas funções da linguagem não verbal. -Descrever e justificar produtos de escultura, pintura, música, moda, do ponto de vista da comunicação.

Quadro 7: Critérios de evidência para o nível B3, equivalente ao 9º ano de escolaridade

B3	A	<ul style="list-style-type: none"> -Compreender e desenvolver um diálogo. -Compreender textos argumentativos relacionados com propaganda televisiva, discursos de entidades patronais, sindicatos, etc. -Compreender discursos políticos, mensagens publicitárias, poesia, etc. (com funções expressivas, poéticas, apelativas, fáticas, metalinguísticas e referenciais) -Tomar notas a partir da audição de discursos orais. -Identificar objectivos em diferentes discursos orais, de acordo com o tema, a situação, a audiência.
	B	<ul style="list-style-type: none"> -Ler, em voz alta, textos de diferentes dificuldades e extensão. -Compreender a leitura através de perguntas de inferência sobre o texto. -Recontar textos ou partes de textos. -Ler textos para informação, recolhendo notas, repetindo leituras, memorizando. -Ler textos para recreação, respeitando o ritmo e a escolha do indivíduo. -Ler poesia contemporânea (Fernando Pessoa, Cesário Verde, António Gedeão, Manuel Alegre).
	C	<ul style="list-style-type: none"> -Escrever textos médios, utilizando dicionários prouduários, gramáticas. -Exercitar o alargamento vocabular e de estruturação sintáctica. -Responder a questionários sobre assuntos específicos. -Exercitar a formulação de perguntas a textos lidos. -Elaborar de relatórios sobre experiências passadas. -Reescrever textos.
	D	<ul style="list-style-type: none"> -Empregar linguagem figurativa. -Escrever relatos, observações, descrições para um jornal de grupo. -Identificar símbolos em cartazes, anúncios, capas de livros, desenhos, esculturas, de complexidade crescente. -Identificar linguagem icónica, universal e pouco usual. -Realizar exercícios de utilização das diversas funções da linguagem não verbal. -Descrever e justificar formas de arte, do ponto de vista da comunicação.

Planos de Sessão a realizar pelo formador (por nível de certificação)

Quadro 8: Planos de Sessão para o nível B2, equivalente ao 6º ano de escolaridade

Áreas Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade

Nível B2 – 1ª sessão

Tempo total estimado: 3 horas.

Número de candidatos por grupo/sessão: 6 a 8

UNIDADE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • LC₂A • CE_B 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar vocabulário preciso em situações específicas. • Competências de adaptabilidade e flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • O formador inicia a sessão apresentando-se e informando os candidatos do trabalho a realizar. De seguida, estimula os candidatos a apresentarem-se a todos os presentes e a falarem um pouco sobre si próprios, fazendo uma troca de impressões (pergunta-resposta). 	<ul style="list-style-type: none"> • Folha 1 – Fotocópia do texto a ser lido. 	<ul style="list-style-type: none"> • 10 min.
<ul style="list-style-type: none"> • LC₂B 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler, com clareza, um texto de complexidade média. • Tirar notas para entender o texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • O formador distribui um texto para os candidatos fazerem uma leitura silenciosa inicial. • O formador pede aos candidatos para fazerem uma leitura, em voz alta, de um excerto do texto. 		<ul style="list-style-type: none"> • 10 min. • 20 min.
<ul style="list-style-type: none"> • LC₂A 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber identificar as intenções do discurso (...) 	<ul style="list-style-type: none"> • O formador incita os candidatos a fazerem um comentário sobre o texto lido, solicitando as suas opiniões. 		<ul style="list-style-type: none"> • 15 min.
<ul style="list-style-type: none"> • CE_B 	<ul style="list-style-type: none"> • Ter iniciativa e evidenciar capacidades de empreendimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • O formador coloca questões aos candidatos por forma a aferir o seu ponto de vista, tendo como base orientadora o texto lido, e funcionando como um observador. 		<ul style="list-style-type: none"> • 15 min.
<ul style="list-style-type: none"> • CE_D 	<ul style="list-style-type: none"> • Gerir e negociar 			

UNIDADE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
	disputas.			
<ul style="list-style-type: none"> • LC₂C • LC₂B 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar projectos escritos com finalidades diversas. • Identificar as ideias principais e acessórias de um texto e relacioná-las. 	<ul style="list-style-type: none"> • O formador entrega a Folha 2 aos candidatos e sugere-lhes que realizem uma segunda leitura do texto em questão para, de seguida, assinalarem as ideias-chave (que o estruturam) de forma sucinta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Folha 2 – Fotocópia do esquema para retirada de tópicos das ideias-chave do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • 25 min.
<ul style="list-style-type: none"> • LC₂C 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever com correcção ortográfica pequenos textos. • Escrever documentos com objectivos específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • O formador entrega a Folha 3 e pede aos candidatos que escrevam o resumo do texto lido, com base nos tópicos assinalados anteriormente. É chamada a atenção para a importância de o resumo ser uma redacção coerente, que deve respeitar o pensamento do autor e a ordem em que as ideias foram escritas. Os candidatos devem abster-se de qualquer comentário pessoal. • O formador distribui um excerto de um texto com erros de ortografia e palavra a necessitarem de acentuação. De seguida, solicita aos candidatos que corrijam e acentuem as palavras, após uma leitura atenta do texto. • O formador entrega aos candidatos uma fotocópia com um texto a necessitar de ser pontuado, acompanhado com uma breve explicação sobre os sinais de pontuação para o português. 	<ul style="list-style-type: none"> • Folha 3 – Fotocópia para a elaboração do resumo. • Folha 4 – Fotocópia do texto a corrigir. • 3 fotocópias – texto exemplo, explicação e exercício. 	<ul style="list-style-type: none"> • 35 min. • 15 min. • 25 min.

UNIDADE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • LC₂C 	<ul style="list-style-type: none"> • Redigir textos com correção gramatical e riqueza de vocabulário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como primeiro trabalho para casa, o formador pede aos candidatos para escreverem um texto (inicialmente escrito à mão), com duas a três páginas A4, de tema livre e de sua autoria. É aconselhado o recurso a dicionários, gramáticas e a prontuários ortográficos. O trabalho deverá ser entregue na sessão de reconhecimento seguinte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material produzido pelos candidatos. 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 min.
<ul style="list-style-type: none"> • LC₂A 	<ul style="list-style-type: none"> • Planear pequenos discursos (escolher tema, investigá-lo, tomar notas, etc.). • Produzir pequenos discursos que captem a atenção dos ouvintes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como segundo trabalho para casa, o formador solicita aos candidatos para planearem um pequeno discurso oral, com duração de 5 minutos no máximo, de tema livre. É sugerido aos candidatos para utilizarem o mesmo tema do trabalho escrito. 		<ul style="list-style-type: none"> • 5 min.

Áreas Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade

Nível B2 – 2ª sessão

Tempo total estimado: 3 horas.

Número de candidatos por grupo/sessão: 6 a 8

UNIDADE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	ESTRATÉGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> LC₂B LC₂A 	<ul style="list-style-type: none"> Ler, com clareza, um texto de complexidade média. Saber identificar as intenções do discurso ouvido (pelo tom do discurso, pelo vocabulário, pela entoação). Usar vocabulário preciso em situações específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> O formador inicia a sessão fazendo um ponto de situação do processo, dando informação de retorno sobre os resultados da sessão anterior. Seguidamente, informa sobre as actividades a realizar na presente sessão. O formador distribui um poema para os candidatos fazerem uma leitura silenciosa inicial. O formador pede aos candidatos para fazerem uma leitura, em voz alta, de uma estrofe do poema. O formador pergunta aos candidatos se conhecem o poema e o autor, solicitando as suas opiniões sobre o mesmo. De seguida, o poema é reproduzido no CD (declamado e/ou musicalizado). O formador coloca questões sobre as funções da linguagem e comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> Fotocópia do poema a ser lido. CD-ROM. Leitor de CD. 	<ul style="list-style-type: none"> 10 min. 10 min. 10 min. 15 min.

UNIDADE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • LC₂D • LC₂C • CE_A • CE_B • CE_D 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e produzir linguagem simbólica. • Escrever documentos com objectivos específicos. • Competências para trabalhar em grupo. • Competências de adaptabilidade e flexibilidade. • Relacionamento interpessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> • O formador faz a distribuição de um questionário relativo ao poema, procede à leitura e explicação das questões aos candidatos. <ul style="list-style-type: none"> - A actividade é realizada em grupos de 3 ou a pares. - Cada candidato escreve a sua resposta numa folha de rascunho e, depois, confronta com a resposta do(s) parceiro(s). - Os candidatos devem ponderar sobre todas as respostas e chegar a acordo. Depois, devem reescrever (se necessário) uma outra resposta. - Todos os candidatos escrevem a resposta final no seu questionário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário relativo ao poema lido. 	<ul style="list-style-type: none"> • 40 min.
<ul style="list-style-type: none"> • LC₂A 	<ul style="list-style-type: none"> • Planear pequenos discursos (escolher tema, investigá-lo, tomar notas, etc.). • Produzir pequenos discursos que captem a atenção dos ouvintes. 	<ul style="list-style-type: none"> • O formador recolhe todos os questionários, informa os candidatos da actividade seguinte e, no quadro, escreve o “Guião de Apresentação Oral” e solicita os candidatos a tomarem nota. O guião tem a seguinte estrutura: <ul style="list-style-type: none"> - Saudação; - Identificação pessoal; - Introdução do tema; - Desenvolvimento; - Interacção com o público; - Agradecer e despedir 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro. • Material produzido pelos candidatos. 	<ul style="list-style-type: none"> • 45 min.

UNIDADE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
		<ul style="list-style-type: none"> O formador explica cada passo da estrutura e sugere aos candidatos a adaptarem-na à sua apresentação. Os candidatos são lembrados do tempo máximo de 5 minutos para a sua exposição. 		
<ul style="list-style-type: none"> LC₂A CE_D 	<ul style="list-style-type: none"> Usar vocabulário preciso em situações específicas. Participar em discussões colectivas emitindo e partilhando opiniões. Relacionamento pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> No final das apresentações orais, o formador faz uma avaliação, no cômputo geral, das prestações de todos os candidatos. Apresenta as situações que notou e pede aos candidatos para sugerirem propostas de melhoria, tendo em conta o que observaram. Para terminar, o formador faz uma breve explanação sobre estratégias e regras a seguir para uma apresentação oral, como por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> Ter conhecimento profundo do que se vai expor; fazer um treino exaustivo da apresentação; olhar sempre para todos os presentes; não ler; manter uma postura formal, etc. 		<ul style="list-style-type: none"> 30 min.
<ul style="list-style-type: none"> LC₂C 	<ul style="list-style-type: none"> Redigir textos com correcção gramatical e riqueza de vocabulário. 	<ul style="list-style-type: none"> O formador pede aos candidatos para entregarem as suas composições, escritas em casa É marcada uma terceira sessão individual, com cada candidato, para poderem receber 	<ul style="list-style-type: none"> Material produzido pelos candidatos. 	<ul style="list-style-type: none"> 10 min.

UNIDADE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
		informação de retorno sobre os seus textos e, se necessário, procederem à sua melhoria. Nessa altura, será solicitado aos candidatos que utilizem o processador de texto para passarem o seu trabalho a limpo.		

Áreas Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade

Nível B3 – 1ª sessão (A)

Tempo total estimado: 3 horas.

Número de candidatos por grupo/sessão: 6 a 8

UNIDADE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> LC₃A CE_B 	<ul style="list-style-type: none"> Iniciar um discurso que encoraje os outros a participar. 	<ul style="list-style-type: none"> O formador inicia a sessão apresentando-se e informando os candidatos do trabalho a realizar. De seguida, estimula os candidatos a apresentarem-se a todos os presentes e a falarem um pouco sobre si próprios, fazendo uma troca de impressões (pergunta-resposta). 	<ul style="list-style-type: none"> Folha 1 – Fotocópia do texto a ser lido. 	<ul style="list-style-type: none"> 10 min.
<ul style="list-style-type: none"> LC₃B 	<ul style="list-style-type: none"> Ler com fluidez e clareza. Ler criticamente textos diversificados e complexos. 	<ul style="list-style-type: none"> O formador distribui um texto para os candidatos fazerem uma leitura silenciosa inicial. O formador pede aos candidatos para fazerem uma leitura, em voz alta, de um excerto do texto. 		<ul style="list-style-type: none"> 10 min. 20 min.
<ul style="list-style-type: none"> LC₃A 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar valores éticos, políticos e religiosos em textos lidos. 	<ul style="list-style-type: none"> O formador incita os candidatos a fazerem um comentário sobre o texto lido, solicitando as suas opiniões. 		<ul style="list-style-type: none"> 15 min.
<ul style="list-style-type: none"> CE_B 	<ul style="list-style-type: none"> Ter iniciativa e evidenciar capacidades de empreendimento. 	<ul style="list-style-type: none"> O formador coloca questões aos candidatos por forma a aferir o seu ponto de vista, tendo como base orientadora o texto lido. 		<ul style="list-style-type: none"> 15 min.
<ul style="list-style-type: none"> CE_D 	<ul style="list-style-type: none"> Gerir e negociar disputas. 			

UNIDADE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • LC₃C 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar projectos escritos com finalidades diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> • O formador entrega a Folha 2 aos candidatos e sugere-lhes que realizem uma segunda leitura do texto em questão para, de seguida, assinalarem as ideias-chave (que o estruturam) de forma sucinta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Folha 2 – Fotocópia do esquema para retirada de tópicos das ideias-chave do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • 25 min.

UNIDADE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • LC₃C 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever com correcção ortográfica e gramatical. • Escrever documentos com objectivos específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • O formador entrega a Folha 3 e pede aos candidatos que escrevam o resumo do texto lido, com base nos tópicos assinalados anteriormente. É chamada a atenção para a importância de o resumo ser uma redacção coerente, que deve respeitar o pensamento do autor e a ordem em que as ideias foram escritas. Os candidatos devem abster-se de qualquer comentário pessoal. • O formador distribui um excerto de um texto com erros de ortografia e palavra a necessitarem de acentuação. De seguida, solicita aos candidatos que corrijam e acentuem as palavras, após uma leitura atenta do texto. • O formador entrega aos candidatos uma fotocópia com um texto a necessitar de ser pontuado, acompanhado com uma breve explicação sobre os sinais de pontuação para o português. 	<ul style="list-style-type: none"> • Folha 3 – Fotocópia para a elaboração do resumo. • Folha 4 – Fotocópia do texto a corrigir. • 3 fotocópias – texto exemplo, explicação e exercício. 	<ul style="list-style-type: none"> • 35 min. • 15 min. • 25 min.

<ul style="list-style-type: none"> • LC₃C 	<ul style="list-style-type: none"> • Redigir textos com correcção gramatical, riqueza de vocabulário, diversidade sintáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como primeiro trabalho para casa, o formador pede aos candidatos para escreverem um texto (inicialmente escrito à mão), com quatro páginas A4, de tema livre e de sua autoria. É aconselhado o recurso a dicionários, gramáticas e a prontuários ortográficos. O trabalho deverá ser entregue na sessão de reconhecimento seguinte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material produzido pelos candidatos. 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 min.
<ul style="list-style-type: none"> • LC₃A 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir discursos orais em que a linguagem, o tom e a extensão tenham em conta a audiência, a complexidade do tema e a formalidade da situação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como segundo trabalho para casa, o formador solicita aos candidatos para preparem uma apresentação oral, com duração de 5 minutos no máximo, de tema livre. É sugerido aos candidatos para utilizarem o mesmo tema do trabalho escrito. 		<ul style="list-style-type: none"> • 5 min.

Áreas Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade

Nível B3 – 2ª sessão (A)

Tempo total estimado: 3 horas.

Número de candidatos por grupo/sessão: 6 a 8

UNIDADE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> LC₃B LC₃A LC₃D LC₃C CE_A 	<ul style="list-style-type: none"> Ler com fluidez e clareza. Ler criticamente textos diversificados e complexos. Ouvir e compreender diversos discursos orais (...). Identificar as diversas funções da linguagem em discursos orais. Compreender linguagem simbólica de complexidade crescente. Escrever com correcção ortográfica e gramatical. Competências para 	<ul style="list-style-type: none"> O formador inicia a sessão fazendo um ponto de situação do processo, dando informação de retorno sobre os resultados da sessão anterior. Seguidamente, informa sobre as actividades a realizar na presente sessão. O formador distribui um poema para os candidatos fazerem uma leitura silenciosa inicial. O formador pede aos candidatos para fazerem uma leitura, em voz alta, de uma estrofe do poema. O formador pergunta aos candidatos se conhecem o poema e o autor, solicitando as suas opiniões sobre o mesmo. De seguida, o poema é reproduzido no CD (declamado e/ou musicalizado). O formador coloca questões sobre as funções da linguagem e comunicação. O formador faz a distribuição de um questionário relativo ao poema, procede à leitura e explicação das questões aos candidatos. <ul style="list-style-type: none"> A actividade é realizada em grupos de 3 ou a pares. Cada candidato escreve a sua resposta numa folha de rascunho e, depois, confronta com a 	<ul style="list-style-type: none"> Fotocópia do poema a ser lido. CD-ROM. Leitor de CD. Questionário relativo ao poema lido. 	<ul style="list-style-type: none"> 10 min. 10 min. 10 min. 15 min. 40 min.

UNIDADE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • CE_B • CE_D 	<p>trabalhar em grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competências de adaptabilidade e flexibilidade. • Relacionamento interpessoal. 	<p>resposta do(s) parceiro(s).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os candidatos devem ponderar sobre todas as respostas e chegar a acordo. Depois, devem reescrever (se necessário) uma outra resposta. - Todos os candidatos escrevem a resposta final no seu questionário. 		
<ul style="list-style-type: none"> • LC_{3A} • LC_{3A} 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir discursos orais em que a linguagem, o tom e a extensão tenham em conta a audiência, a complexidade do tema e a formalidade da situação. • Fazer sínteses de discursos orais de temas complexos. • Incitar um discurso que encoraje os outros a participarem. 	<ul style="list-style-type: none"> • O formador recolhe todos os questionários, informa os candidatos da actividade seguinte e, no quadro, escreve o “Guião de Apresentação Oral” e solicita os candidatos a tomarem nota. O guião tem a seguinte estrutura: <ul style="list-style-type: none"> - Saudação; - Identificação pessoal; - Introdução do tema; - Desenvolvimento; - Interação com o público; - Agradecer e despedir • O formador explica cada passo da estrutura e sugere aos candidatos a adaptarem-na à sua apresentação. Os candidatos são lembrados do tempo máximo de 5 minutos para a sua exposição. • No final das apresentações orais, o formador faz uma avaliação, no cômputo geral, das prestações de todos os candidatos. Apresenta as situações que 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro. • Material produzido pelos candidatos. 	<ul style="list-style-type: none"> • 45 min. • 30 min.

UNIDADE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> CE_D 	<ul style="list-style-type: none"> Participar em discussões de temas complexos. Relacionamento pessoal. 	<p>notou e pede aos candidatos para sugerirem propostas de melhoria, tendo em conta o que observaram.</p> <ul style="list-style-type: none"> Para terminar, o formador faz uma breve explanação sobre estratégias e regras a seguir para uma apresentação oral, como por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> Ter conhecimento profundo do que se vai expor; fazer um treino exaustivo da apresentação; olhar sempre para todos os presentes; não ler; manter uma postura formal, etc. 		
<ul style="list-style-type: none"> LC_{3C} 	<ul style="list-style-type: none"> Redigir textos com correcção gramatical, riqueza de vocabulário, diversidade sintáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> O formador pede aos candidatos para entregarem as suas composições, escritas em casa É marcada uma terceira sessão individual, com cada candidato, para poderem receber informação de retorno sobre os seus textos e, se necessário, procederem à sua melhoria. Nessa altura, será solicitado aos candidatos que utilizem o processador de texto para passarem o seu trabalho a limpo. 	<ul style="list-style-type: none"> Material produzido pelos candidatos. 	<ul style="list-style-type: none"> 10 min.

Áreas Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade

Nível B3 – 1ª sessão (B)

Tempo total estimado: 3 horas.

Número de candidatos por grupo/sessão: 6 a 8

UNIDADE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	ESTRATÉGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> LC₃A CE_B 	<ul style="list-style-type: none"> Iniciar um discurso que encoraje os outros a participar. 	<ul style="list-style-type: none"> O formador inicia a sessão apresentando-se e informando os candidatos do trabalho a realizar. De seguida, estimula os candidatos a apresentarem-se a todos os presentes e a falarem um pouco sobre si próprios, fazendo uma troca de impressões (pergunta-resposta). 		<ul style="list-style-type: none"> 10 min.
<ul style="list-style-type: none"> LC₃D 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender mensagens não verbais de filmes [bandas desenhadas] de alguma complexidade. 	<ul style="list-style-type: none"> O formador divide os candidatos em grupos ou em pares e distribui uma banda desenhada para ser lida e discutida em pequeno grupo. Depois, os candidatos devem sugerir um título apropriado à BD. 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha com uma vinheta de uma banda desenhada. 	<ul style="list-style-type: none"> 10 min. 20 min.
<ul style="list-style-type: none"> LC₃C 	<ul style="list-style-type: none"> Escrever com correcção ortográfica e gramatical. 	<ul style="list-style-type: none"> O formador incentiva os candidatos a elaborarem um pequeno texto narrativo, baseado na banda desenhada, tendo em conta o título que escolheram e respeitando as regras do texto narrativo (contado). 		
<ul style="list-style-type: none"> LC₃B 	<ul style="list-style-type: none"> Escolher estratégias de leitura conforme os objectivos dos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> No final desta actividade, o formador incita cada um dos grupos (pares) a fazerem a leitura do seu texto narrativo. De seguida, os outros grupos (pares) dão a sua opinião sobre o trabalho apresentado. 		<ul style="list-style-type: none"> 15 min.
<ul style="list-style-type: none"> LC₃A 	<ul style="list-style-type: none"> Ouvir e compreender diversos discursos orais, de longa duração e crescente 	<ul style="list-style-type: none"> O formador recolhe os trabalhos do grupos e, nesta altura, informa os candidatos que vão trabalhar individualmente e vão escutar, no leitor de CD-ROM, uma narrativa. 	<ul style="list-style-type: none"> CD-ROM com o texto narrativo a ser reproduzido. 	<ul style="list-style-type: none"> 15 min.

UNIDADE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
	complexidade.			
	<ul style="list-style-type: none"> Saber distinguir nos discursos orais os factos e as opiniões. 	<ul style="list-style-type: none"> Depois da audição, o formador distribui uma ficha com cinco questões sobre o texto ouvido e pede ao candidatos que leiam e tentem responder. Se necessário, o formador reproduz o texto uma segunda vez no leitor de CD-ROM. Terminada esta tarefa, o formador distribui o texto narrado para os candidatos verificarem as suas respostas. 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha com cinco questões sobre o texto reproduzido no CD-ROM. Cópia do texto narrado. 	<ul style="list-style-type: none"> 25 min.
<ul style="list-style-type: none"> LC₃C 	<ul style="list-style-type: none"> Escrever com correcção ortográfica e gramatical. 	<ul style="list-style-type: none"> O formador distribui um excerto do texto ouvido com erros de ortografia e palavras a necessitarem de acentuação. De seguida, solicita aos candidatos que corrijam e acentuem as palavras, após uma leitura atenta do texto. A correcção da ficha é feita oralmente com a participação de todos os candidatos. O formador só participa na correcção em caso de extrema necessidade e para fazer alguma explicação linguística. O formador entrega aos candidatos uma fotocópia com um texto a necessitar de ser pontuado, acompanhado com uma breve explicação sobre os sinais de pontuação para o português. No final, o formador recolhe todas as folhas de 	<ul style="list-style-type: none"> Uma fotocópia do texto a corrigir. Três fotocópias – texto exemplo, explicação e exercício. 	<ul style="list-style-type: none"> 35 min. 15 min.

UNIDADE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
		exercícios de correção gramatical e ortográfico para avaliação.		
<ul style="list-style-type: none"> • LC₃C • LC₃A 	<ul style="list-style-type: none"> • Redigir textos com correção gramatical, riqueza de vocabulário, diversidade sintática. • Produzir discursos orais em que a linguagem, o tom e a extensão tenham em conta a audiência, a complexidade do tema e a formalidade da situação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como primeiro trabalho para casa, o formador pede aos candidatos para escreverem um texto (inicialmente escrito à mão), com quatro páginas A4, de tema livre. É aconselhado o recurso a dicionários, gramáticas e a prontuários ortográficos. O trabalho deverá ser entregue na sessão de reconhecimento seguinte. • Como segundo trabalho para casa, o formador solicita aos candidatos para preparem uma apresentação oral, com duração de 5 minutos no máximo, de tema livre. É sugerido aos candidatos para utilizarem o mesmo tema do trabalho escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material produzido pelos candidatos. 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 min. • 5 min.

Áreas Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade

Nível B3 – 2ª sessão (B)

Tempo total estimado: 3 horas.

Número de candidatos por grupo/sessão: 6 a 8

UNIDADE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> LC₃D LC₃A LC₃D LC₃C CE_A 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender mensagens não verbais de filmes [<i>bandas desenhadas</i>] de alguma complexidade. Identificar as diversas funções da linguagem em discursos orais. Compreender linguagem simbólica de complexidade crescente. Escrever com correcção ortográfica e gramatical. Competências para 	<ul style="list-style-type: none"> O formador inicia a sessão fazendo um ponto de situação do processo, dando informação de retorno sobre os resultados da sessão anterior. Seguidamente, informa sobre as actividades a realizar na presente sessão. O formador distribui uma vinheta de uma banda desenhada para candidatos fazerem uma leitura silenciosa inicial. O formador pergunta aos candidatos se conhecem a BD em questão, solicitando as suas opiniões sobre a mesma. O formador coloca questões sobre as funções da linguagem e comunicação. O formador faz a distribuição de um pequeno questionário e uma proposta de trabalho de grupo relativo à BD, procede à leitura e explicação das questões aos candidatos. <ul style="list-style-type: none"> A actividade é realizada em grupos de 3 ou a pares. Cada candidato escreve a sua resposta numa 	<ul style="list-style-type: none"> Fotocópia da banda desenhada. Questionário e proposta de trabalho de grupo relativo à BD. 	<ul style="list-style-type: none"> 10 min. 10 min. 15 min. 40 min.

UNIDADE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • CE_B • CE_D 	<p>trabalhar em grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competências de adaptabilidade e flexibilidade. • Relacionamento interpessoal. 	<p>folha de rascunho e, depois, confronta com a resposta do(s) parceiro(s).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os candidatos têm de, em comum acordo, descobrir onde está o humor na presente BD; depois devem escolher um título adequado e, por fim, escrever um texto narrativo sobre a história. - Todos os candidatos escrevem as respostas e a história no seu questionário. 		
<ul style="list-style-type: none"> • LC_{3A} 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir discursos orais em que a linguagem, o tom e a extensão tenham em conta a audiência, a complexidade do tema e a formalidade da situação. • Fazer sínteses de discursos orais de temas complexos. 	<ul style="list-style-type: none"> • O formador recolhe todos os trabalhos, informa os candidatos da actividade seguinte e, no quadro, escreve o “Guião de Apresentação Oral” e solicita os candidatos a tomarem nota. O guião tem a seguinte estrutura: <ul style="list-style-type: none"> - Saudação; - Identificação pessoal; - Introdução do tema; - Desenvolvimento; - Interacção com o público; - Agradecer e despedir • O formador explica cada passo da estrutura e sugere aos candidatos a adaptarem-na à sua apresentação. Os candidatos são lembrados do tempo máximo de 5 minutos para a sua exposição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro. • Material produzido pelos candidatos. 	<ul style="list-style-type: none"> • 45 min.

UNIDADE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • LC₃A • CE_D 	<ul style="list-style-type: none"> • Incitar um discurso que encoraje os outros a participarem. • Participar em discussões de temas complexos. • Relacionamento pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> • No final das apresentações orais, o formador faz uma avaliação, no cômputo geral, das prestações de todos os candidatos. Apresenta as situações que notou e pede aos candidatos para sugerirem propostas de melhoria, tendo em conta o que observaram. • Para terminar, o formador faz uma breve explanação sobre estratégias e regras a seguir para uma apresentação oral, como por exemplo: Ter conhecimento profundo do que se vai expor; fazer um treino exaustivo da apresentação; olhar sempre para todos os presentes; não ler; manter uma postura formal, etc. 		<ul style="list-style-type: none"> • 30 min.
<ul style="list-style-type: none"> • LC₃A 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir discursos orais em que a linguagem, o tom e a extensão tenham em conta a audiência, a complexidade do tema e a formalidade da situação. • Fazer sínteses de discursos orais de temas 	<ul style="list-style-type: none"> • O formador recolhe todos os trabalhos, informa os candidatos da actividade seguinte e, no quadro, escreve o “Guião de Apresentação Oral” e solicita os candidatos a tomarem nota. O guião tem a seguinte estrutura: <ul style="list-style-type: none"> - Saudação; - Identificação pessoal; - Introdução do tema; - Desenvolvimento; - Interacção com o público; - Agradecer e despedir • O formador explica cada passo da estrutura e sugere aos candidatos a adaptarem-na à sua apresentação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro. • Material produzido pelos candidatos. 	<ul style="list-style-type: none"> • 45 min.

UNIDADE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
	complexos.	Os candidatos são lembrados do tempo máximo de 5 minutos para a sua exposição.		
<ul style="list-style-type: none"> • LC₃A • CE_D 	<ul style="list-style-type: none"> • Incitar um discurso que encoraje os outros a participarem. • Participar em discussões de temas complexos. • Relacionamento pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> • No final das apresentações orais, o formador faz uma avaliação, no cômputo geral, das prestações de todos os candidatos. Apresenta as situações que notou e pede aos candidatos para sugerirem propostas de melhoria, tendo em conta o que observaram. • Para terminar, o formador faz uma breve explanação sobre estratégias e regras a seguir para uma apresentação oral, como por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - Ter conhecimento profundo do que se vai expor; fazer um treino exaustivo da apresentação; olhar sempre para todos os presentes; não ler; manter uma postura formal, etc. 		<ul style="list-style-type: none"> • 30 min.

Quadro 14: Grelha de análise dos Critérios de evidência para o nível Básico em Linguagem e Comunicação

Nome: _____ Prof. _____ Pº _____

#	N	UC	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	OPERAC.	EXEMPLOS PRÁTICOS	E	P	T
1	B1	A	Expressar com fluência, articulando ideias e justificando opiniões		-Produzir discursos simples e claros sobre a família, casa, emprego, etc. / -Utilizar vocabulário diversificado e alargado, relativo a temas solicitados, através de pequenos relatos. / -Relatar oralmente, com clareza, episódios vividos ou imaginados. / -Exercitar a descrição de pessoas, quadros, casas, paisagens. / -Simular debates colectivos em diferentes contextos (emprego, círculo de amigos ou de desconhecidos). / -Descrever os sentimentos ao ouvir uma música, assistir a um espectáculo, observar uma manifestação de massas (religiosa, desportiva, política, cultural). / -Explicar e justificar o funcionamento de um serviço ou aparelho perante um ou mais indivíduos.			
2			Utilizar adequadamente o código oral, evitando o uso excessivo de bordões, frases feitas e repetições					
3			Acompanhar o discurso oral de entoação, ritmo e postura adequados à situação e à audiência					
4			Retirar dos discursos ouvidos as ideias essenciais					
5			Adaptar o discurso ao longo da conversação consoante as reacções/respostas do receptor					
6			Intervir em discussões de ideias no tempo certo e com pertinência					
7		B	Reconhecer vocabulário específico de documentos funcionais.		-Ler pequenas notícias em jornais, texto televisivo ou cartazes. / -Usar o dicionário para localizar palavras. / -Usar lista telefónica para localizar uma morada ou um número de telefone. / -Exercitar a antecipação de informação a partir de títulos, gravuras, primeiras linhas de texto, etc. / -Localizar em mapas o nome de cidades, rios, serras. / -Exercitar a identificação de ideia principal em cartas, notificações, artigos de jornal ou narrativas. / -Responder a questionários sobre ideias principais e acessórias em textos simples.			
8			Localizar informação específica num texto.					
9			Identificar a mensagem principal de um texto.					
10			Reconstruir o significado global de um texto, tendo em conta a sequência e a causalidade.					
11		C	Dominar as regras elementares do código escrito (ortografia, acentuação, morfosintaxe, pontuação).		-Fazer exercícios de escrita de palavras conhecidas, gerindo o espaço da folha. / -Fazer exercícios de			

12			Fazer corresponder mudanças de assunto a mudanças de parágrafo.		escrita para automatização de regras ortográficas. / - Copiar frases e palavras da vida quotidiana. / - Escrever cartas informais com frases simples e de pequena extensão. / -Escrever um anúncio de venda de um imóvel. / -Elaborar listas de compras. / -Ordenar e legendar uma sequência de banda desenhada. / - Descrever um objecto simples. / -Exercitar estruturas correctas do sistema linguístico (ortografia, pontuação, uso de maiúsculas, etc.).			
13			Localizar o enunciado no tempo e no espaço, utilizando os deícticos adequados (hoje, amanhã, aqui, aí...).					
14			Encadear as ideias no texto de modo linear, coerente e consecutivo.					
15			Adequar o código escrito à finalidade do texto.					
16		D	Reconhecer a diversidade de linguagens utilizadas na comunicação humana.		-Compreender uma cerimónia pública onde a linguagem gestual e sonora (ou outra) estejam presentes. / -Identificar representações de símbolos em cartazes, anúncios, capas de livros, desenhos, esculturas, etc. / -Identificar o significado de placas de trânsito, turísticas (castelo, restaurante, pousada), informação rodoviária, etc. / -Identificar, num mapa, os símbolos atribuídos a cidades, lugares, parques, reservas naturais, etc. / -Ouvir fado, uma banda jazz, uma ópera e procurar descrever os seus sentimentos ao ouvi-los. / -Ver uma sequência de imagens (...) e escolher uma música para elas.			
17			Utilizar eficazmente a linguagem gestual para transmitir uma mensagem.					
18			Interpretar o código sonoro e gestual.					
19			Identificar símbolos e ícones universais.					
20			Interpretar imagens à luz de referentes pessoais e sociais.					
21	B2	A	Reforçar os enunciados orais com linguagens não verbais ajustadas à mensagem (gestos, sons...)		-Responder oralmente a pedidos de informação. / - Ouvir discursos com objectivos e intenções diversificados, ricos em recursos prosódicos e vocabulário adequado. / -Simular debates colectivos em diferentes contextos (empregos, clubes de lazer, assembleias municipais, etc.). / -Participar em discussões colectivas, ampliando a discussão para além das premissas iniciais. / -Ouvir uma discussão, um debate ou uma narrativa e fazer um sumário de cada um. / -Corrigir discursos que apresentem erros gramaticais ou falta de coerência. / -Exercitar mudança de textos com frases simples para frases complexas.			
22			Adequar o tom, o ritmo, o léxico e as estruturas morfo-sintácticas a diferentes situações de comunicação					
23			Planear pequenas intervenções, de acordo com um tema e uma intencionalidade (expor, argumentar, descrever)					
24			Utilizar as funções expressiva, fática, apelativa e informativa de forma coerente com a situação discursiva					
25			Participar em discussões colectivas, emitindo opiniões, concordando ou discordando					

26	B	Apropriar-se das terminologias específicas dos documentos funcionais		-Exercícios de identificação das partes de um texto de extensão média. / -Exercícios de ordenação sequencial de acontecimentos escritos desordenadamente num texto. / -Exercícios de condensação de informação num pequeno texto ou em partes de um texto maior. / -Leitura, em voz alta, de textos narrativos ou poéticos. -Exercícios de perguntas e questões relacionadas com leituras feitas. / -Leitura de contos populares e lendas tradicionais. / -Leitura de obras do património português ou universal. / -Leitura de obras literárias da escolha do indivíduo.			
27		Distinguir as ideias principais e acessórias de um texto					
28		Identificar as marcas textuais específicas dos discursos narrativo e descritivo					
29		Identificar a mensagem principal de um texto global ou de um excerto e os elementos que para ela concorrem					
30		Esquematizar/organizar a ordem lógica das ideias num texto					
31		Utilizar estratégias diversificadas de extracção de informação específica de um texto					
32		Reconstruir o significado global do texto					
33		Resumir a informação lida					
34	C	Redigir textos de acordo com uma dada tipologia		-Exercícios de escrita de pequenos textos, utilizando dicionários, prontuários, gramáticas. / -Exercícios de processamento de texto em computador. / -Exercícios de planificação de textos escritos, de actividades a desenvolver, de viagens a realizar. / -Exercícios de elaboração de pequenos relatos de experiências já vividas. / -Exercícios de tomadas de notas a partir de textos, com fins informativos. / -Escrever cartas de reclamação a instituições de defesa do consumidor, de defesa dos direitos humanos, de defesa dos direitos dos animais, etc. / -Escrever uma carta a uma empresa a pedir emprego. / -Exercícios de substituição de sinónimos ou antónimos em frases escritas. / -Exercícios de escrita colectiva em pequenos grupos			
35		Elaborar planos de texto na fase anterior à escrita					
36		Redigir textos com objectivos específicos					
37		Estruturar o discurso escrito de forma lógica e coerente					
38		Fazer corresponder mudanças de assunto a mudanças de parágrafo					
39		Situar o enunciado no tempo e no espaço, utilizando os deícticos (naquele tempo, naquela casa, aqui, lá...)					

40			Utilizar o código escrito de modo correcto e coerente com o tipo de texto redigido					
41			Proceder à auto-correcção e revisão do texto produzido					
42		D	Reconhecer e produzir mensagens através do uso de diferentes linguagens		-Identificar símbolos em cartazes, anúncios, capas de livros, desenhos, esculturas, de complexidade média. / -Identificar linguagem icónica, universal e pouco usual. / -Realizar exercícios de utilização das diversas funções da linguagem não verbal. / -Descrever e justificar produtos de escultura, pintura, música, moda, do ponto de vista da comunicação.			
43			Associar a simbologia de linguagem icónica a actividades e serviços específicos					
44			Analisar o uso das linguagens (cores, formas, tendências musicais) à luz dos códigos socio-culturais					
45	B3	A	Identificar as intenções e características genéricas de um enunciado oral com vista a uma retroacção adequada		-Exercícios de compreensão oral através de perguntas dirigidas aos textos orais. / -Ouvir textos argumentativos relacionados com propaganda televisiva, discursos de entidades patronais, sindicatos, etc. / -Ouvir textos com funções expressivas, poéticas, apelativas, fáticas, metalinguísticas e referenciais. / -Tomar notas a partir da audição de discursos orais. / -Exercitar a identificação de objectivos em diferentes discursos orais, de acordo com o tema, a situação, a audiência. / -Treinar a abertura de discursos e contribuir para a participação de outros.			
46			Produzir enunciados orais de acordo com a finalidade e tipologia definida					
47			Distinguir factos de opiniões, ao nível da interpretação e da produção oral					
48			Planear a oralidade de acordo com a intencionalidade do discurso e a audiência					
49			Fundamentar/argumentar opiniões pessoais ou de outrem					
50		B	Relacionar os elementos construtores de sentido num texto		-Leitura oral de textos de diferentes dificuldades e extensão. / -Exercícios de compreensão de leitura através de perguntas de inferência sobre o texto. / -Exercícios de paráfrase de textos ou partes de textos. -Leitura das palavras-chave de um texto. / -Leitura silenciosa de um texto e reprodução oral do seu significado em ausência daquele. / -Ler textos para informação, recolhendo notas, repetindo leituras, memorizando. / -Ler textos para recreação,			
51			Interpretar os referentes espaciais e temporais num texto					
52			Identificar as marcas textuais específicas dos discursos directo e indirecto					
53			Interpretar linguagem metafórica					

54			Obter e justificar conclusões		respeitando o ritmo e a escolha do indivíduo. / -Ler poesia contemporânea (Fernando Pessoa, Cesário Verde, António Gedeão, Manuel Alegre).			
55			Organizar um texto de acordo com as ideias principais e acessórias do mesmo		-Exercícios de escrita de textos médios, utilizando dicionários prouduários, gramáticas. / -Exercícios de escrita de alargamento vocabular e de estruturação sintáctica. / -Utilização de computador para redacção, correcção e edição de textos. / -Exercícios de respostas a questionários sobre assuntos específicos. / -Exercícios de formulação de perguntas a textos lidos. / -Exercícios de elaboração de relatórios sobre experiências passadas. / -Exercícios de reescrita de textos.			
56			Resumir um texto à sua informação/mensagem essencial					
57			Sintetizar informação					
58		C	Contextualizar o enunciado no tempo e no espaço, diversificando o uso dos deicticos (aqui, lá, agora, no outro dia, no dia seguinte, no dia anterior...)					
59			Utilizar o código escrito de modo correcto e coerente com o tipo de texto redigido, com diversificação de vocabulário e estruturas frásicas					
60			Proceder à auto-correcção e revisão dos textos produzidos					
61			Adequar o uso de linguagens não verbais diversas a contextos formais e informais		-Exercícios de emprego de linguagem figurativa. / -Exercícios de escrita de relatos, observações, descrições para um jornal de grupo (...). / -Identificar símbolos em cartazes, anúncios, capas de livros, desenhos, esculturas, de complexidade crescente. / -Identificar linguagem icónica, universal e pouco usual. / -Realizar exercícios de utilização das diversas funções da linguagem não verbal. / -Descrever e justificar produtos [artísticos], do ponto de vista da comunicação.			
62		D	Analisar o uso de linguagens na pluralidade de manifestações artísticas (moda, teatro, pintura, artesanato, música)					
63			Distinguir símbolos universais relativos a diversos tipos de linguagem (significado de gestos, sons, cores, números) e analisá-los mediante valores étnicos e culturais					

Quadro 15: Grelha de análise dos Critérios de evidência para o nível Básico em Cidadania e Empregabilidade

Nome: _____ Prof. _____ Pº

#	N	UC	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	OPERAC.	EXEMPLOS PRÁTICOS	E	P	T
1	B1	CE _A	Ouve os outros elementos do grupo.	Trabalho em sala (TS).	Nos debates/discussões presta atenção aos outros elementos do grupo e participa, quando solicitado. / Pertence a uma equipa desportiva, escuteiros, grupo musical.		3	
2			Participa num grupo.	TS.			3	
3		CE _B	Trabalha em diversos contextos.	TS e Dossier Pessoal (DP).	Experiências profissionais diferenciadas. / Em sala, sabe trabalhar em grupo e individualmente / Trabalha por turnos / trabalhou no estrangeiro / faz voluntariado.		3	
4			Procura ajuda.	TS e DP.	Dirige-se a um centro de emprego. / Procura encaminhamentos para resolver défice de competências.		3	
5		CE _C	Participa em actividades de formação contínua.	DP.	Pretende fazer formação após o processo.		3	
6			Reconhece a importância da Comunicação Social.	Texto complexo (TC) e DP.	Recorre à CS para aceder a informação sobre vários temas, nomeadamente, para procurar emprego; tem opinião acerca de debates e artigos que são desenvolvidos pela CS.		3	
7			Dá a importância da educação ao longo da vida.	TS e DP.	Gostaria de voltar a estudar ou frequentar formações; motivação para a participação no processo; investiu na educação/formação dos filhos.		3	
8		CE _D	Conhece os principais problemas ambientais.	TC, TS e DP.	Reconhece a importância da reciclagem; poupa água, usando descargas pequenas no autoclismo; tem contador bi-horário da EDP; usa lâmpadas fluorescentes.		3	
9			Conhece regras básicas de higiene e segurança pessoal e do trabalho.	TS e DP.	Toma banho e tem o visual cuidado. Utiliza instrumentos de protecção (capacete, luvas, máscara; bata; touca) quando exigido.		3	
10	B2	CE _A	Exprime ideias e opiniões para os outros, participando activamente no grupo.	TS.	Participa num grupo de discussão e dá a sua opinião por iniciativa própria. / Respeita as opiniões dos outros, mesmo que contrárias às suas.		2	
11			É sensível às ideias e pontos de vista dos outros.	TS.			2	

12		CE _B	Gere o seu tempo e modifica tarefas (Adaptabilidade e flexibilidade).	TS e DP.	Adapta o seu tempo ao das sessões. / Elaborou o seu DP; além do trabalho, participa noutras actividades ao longo do dia; quando descreve claramente situações que exigem adaptabilidade e flexibilidade.		2	
13			Trabalha autonomamente.	TS e DP.	Não tem dúvidas na realização das actividades. / Elaborou o DP autonomamente. / Tem uma profissão ou actividade social que exige autonomia.		2	
14			Assume responsabilidades.	TS e DP.	Quando falta, telefona a remarcar. / Tem uma profissão que exige responsabilidade; é/foi administrador de condomínio; não falta às sessões e entrega os documentos/actividades na data prevista.		2	
15		CE _C	Conhece os incentivos à formação.	TS e DP.	Conhece a lei das 36h/anuais – empresa.		2	
16	B2	CE _C	Reconhece a importância das organizações sindicais e patronais.	TS e DP.	É sindicalizado(a) e/ou associado(a) em organizações patronais; conhece os seus direitos e deveres enquanto trabalhador.		2	
17			Dá importância à educação e formação ao longo da vida.	TS e DP.	Tem cursos de formação (c/certificados) com duração superior a 150h./ Pretende frequentar um curso de formação profissional; acompanha e incentiva os filhos para prosseguirem os estudos.		2	
18		CE _D	Demonstra auto-controlo.	TS.	Na discussão de grupo não procura o conflito; aguarda a sua vez para falar.		2	
19			Procura situações mutuamente concordantes.	TS.	Na discussão de grupo procura o consenso; procura minimizar situações de conflito.		2	
20			Conhece os seus pontos forte e pontos fracos.	TS e DP.	Reconhece onde pode melhorar e sabe o que consegue fazer; a postura em sala corresponde às características descritas no Dossier.		2	
21	B3	CE _A	Transmite conclusões; estabelece compromissos.	TS e DP.	Escreve e oralmente indica as suas percepções sobre problemas e assuntos discutidos. / Na discussão de grupo, propõe uma conclusão; a forma como descreve a sua História de Vida.		1	
22			Liderança	TS e DP.	No trabalho tem responsabilidades sobre outros e é reconhecido(a) por isso / é ou já foi Chefe de Equipa/Turno;		1	
23		CE _B	Identifica e sugere novas formas de realizar tarefas.	TS e DP.	Adoptou e/ou alterou alguns dos instrumentos do processo.		1	
24		CE _C	Aprende a aprender (autodidacta)	TS e DP.	Consegue, sozinho, ultrapassar dificuldades. Capacidade autocorreção. / Aprendeu informática sozinho(a); faz bricolage; procura aumentar os conhecimentos numa área de seu interesse. / Quando estuda para acompanhar os filhos estando estes num nível escolar superior		1	

25			Dá importância à educação, formação e certificação ao longo da vida.	TS e DP.	Pretende continuar a estudar (através de cursos ou voltar à escola). / Pretende obter um CAP. Tem cursos de formação (c/certificado) superiores a 1000h.		1	
26		CE _D	Ensina os outros (solidariedade).	TS e DP.	Ensina outros elementos do grupo na realização de tarefas (ex. Informática; dá catequese; no trabalho dá formação a novos colegas).		1	

NOTA: Tendo em conta a subjectividade das competências reveladas pelo candidato, é necessário fazer as devidas ressalvas quanto aos critérios de evidência demonstrados por cada um. Porque cada caso é um caso pessoal e único e deve ser avaliado como tal. Nesta ordem de ideias, é disponibilizado um quadro em branco para ser preenchido, tendo em conta o Referencial de Competências-Chave por forma a complementar o que o quadro em cima não consiga abranger.

27								
28								
29								
30								



Nome: _____ Data: _____

LC - ficha de formação complementar de n.º 1

PONTUAÇÃO

Os sinais de pontuação assinalam, na escrita, as pausas e a entoação que utilizamos quando falamos.

A vírgula ,

Emprega-se a ***vírgula***:

- para isolar o vocativo:
— Olha, André, vê lá se és pontual.
- Quando, numa frase, se intercalam palavras ou orações explicativas ou caracterizadoras:
— José, aluno da minha escola, adoeceu gravemente.
— A chuva, que ontem caiu ininterruptamente, provocou grande inundações..
- Quando, na frase, se faz uma enumeração de palavras ou expressões da mesma classe:
— O António, a Luisa, o Renato e o Miguel vão sair.
- Quando, numa frase, há várias orações ligadas sem ser por meio de conjunção:
— Todos saltavam, corriam, brincavam.
- Para isolar os complementos circunstanciais colocados no início da frase:
— Ontem, em casa do meu amigo Pedro, estivemos a preparar a nossa intervenção.
- Para separar as orações subordinadas que precedem ou estão intercaladas na subordinantes:
— Quando fores para casa, avisa-me.
— Ele, quando foi entrevistado, ficou envergonhado.
- Para separar as conjunções e locuções conjuncionais adversativas (porém, todavia, contudo, no entanto) e conclusivas (portanto, logo, por conseguinte):
— O Rui, porém, não respondeu.
- Antes da conjunção *mas*:
— O Zé queria estudar, mas o barulho impedia-o.

NOTA: não se separam por vírgula os elementos fundamentais de uma oração (sujeito, predicado, complementos directo e indirecto, predicativo do sujeito):

- A Rita ofereceu um livro ao irmão.
- Ela é muito simpática.



O ponto e vírgula ;

O *ponto e vírgula* utiliza-se para separar:

- Orações coordenadas extensas, sobretudo quando numa das orações já se usaram vírgulas:
— *Ele chegou atrasado; mas, numa corrida, ainda foi tomar um copo de leite.*
- Os vários elementos numa enumeração (em leis, regulamentos, decretos, receitas...):

MANJAR:

Ingredientes:

- 150 gr. de miolo de amêndoa;
- 150 gr. de miolo de pão;
- 300 gr. de açúcar;
- 6 gemas;



RECEITA TÍPICA DA REGIÃO DE MOURA - ALENTEJO

O ponto de exclamação !

O *ponto de exclamação* utiliza-se para:

- expressar sentimentos: a tristeza, a dor, a alegria, a surpresa, o espanto, a irritação, o medo... encontramos-lo, pois, em frases exclamativas e a seguir a interjeições ou locuções interjectivas.
- Também se pode usar em frase imperativas:
— *Desaparece da minha frente!* – Ordenou ele, furioso.

O ponto de exclamação (!) pode aparecer combinado com o ponto de interrogação (?), quando se quer traduzir um tom simultaneamente interrogativo e exclamativo. Também se pode repetir o ponto de exclamação para marcar um reforço especial na duração, na intensidade ou na altura da VOZ.





As reticências ...

As *reticências* podem aparecer no final de uma frase ou nela intercaladas:

- No **final**, indicam que a frase ficou incompleta:
 - Por a sua conclusão ser facilmente subentendida:
— *Juntei algum dinheiro. Sabes, sou muito poupado e grão a grão...*
 - Pelo facto de a frase ser subitamente interrompida por outra pessoa:
— *Pai, logo à noite, posso...*
— *Não! – atalhou o pai.*
- **Intercaladas** na frase, as reticências podem indicar:
 - Que veio subitamente outro pensamento ao espírito do emissor:
— *Se calhar, vou... Não, já sei! Tenho uma ideia melhor!*
 - Que o emissor fez uma suspensão para causar expectativa no destinatário:
— *Quando abri o embrulho, olhei e... era um anel!*
 - As hesitações do emissor:
— *Tu estás sozinha... eu também... e se fôssemos... e se fôssemos ao cinema?*

As aspas “ ” ou « »

As *aspas* podem usar-se:

- no início e no fim de uma citação:

Sócrates sossega Bush



JOSÉ Sócrates não esperou pela posse do Governo para desfazer as dúvidas, junto dos EUA, de que a escolha de Freitas do Amaral para ministro dos Estrangeiros em nada compromete as relações entre os dois Estados. Sexta-feira da semana passada, mal apresentou o Governo a Jorge Sampaio, Sócrates recebeu um telefonema de Bush e nele deixou clara a sua vontade de continuarem a cooperar. «**Vamos colaborar sem qualquer reserva mental**» - afirmou, por seu lado, Freitas do Amaral ao EXPRESSO, confirmando que ele próprio transmitiu essa mensagem à encarregada de negócios dos Estados Unidos em Lisboa (o embaixador-cessante aguarda substituição), num encontro realizado na segunda-feira, no escritório de Freitas.

In Expresso, 15-03-2005

LC₃C (Escrita)

- para destacar palavras ou expressões que não são habitualmente usadas por quem escreve: palavras estrangeiras (*estrangeirismos*), que já não se usam (*arcaísmos*), que são muito recentes (*neologismos*), que pertencem a um registo de língua diferente do que está a ser usado...

<p style="text-align: center;"><u>EM DESENVOLVIMENTO</u></p> <p style="text-align: center;">O “simputador”</p> <p>Cientistas e informáticos indianos estão a desenvolver um “computador popular” utilizável mesmo por analfabetos.</p> <p style="text-align: right;">In <i>Visão</i>, 09-08-2001</p>	<p style="text-align: center;">INTERNET</p> <p style="text-align: center;">Piratas atacam computadores domésticos</p> <p>Estudo de empresa produtora de “software” contra vírus revela que “hackers” também vigiam cidadãos.</p> <p style="text-align: right;">In <i>Diário de Notícias</i>, 15-08-2001</p>
---	--

- para realçar a expressividade de uma palavra ou expressão:

ANIVERSÁRIO

Exército “falha” em Aljubarrota

Cortes orçamentais afastaram tropa da batalha

<p>Os cortes orçamentais às Forças Armadas criaram ontem um facto inédito, quando civis substituíram os militares na homenagem que o</p>	<p>Exército presta anualmente aos heróis da batalha de Aljubarrota. Os autarcas ficaram indignados.</p>
--	---

In *Diário de Notícias*, 15-08-2001

- nos diálogos para assinalar a mudança de interlocutor (embora seja mais usual o uso do travessão):

— “Porque não constróis uma escola? No país ali ao lado não têm nenhuma (...).”

— “Que bela ideia!”, disseram D. Paulo Estaca e D. Pedro Garrote.

J.L. Garcia Sanchez, *As Crianças Que Não Tinham Escolas*, Ed. Despertar

- para indicar o título de uma obra:

— Acabei de ler o livro de poesias “*Mensagem*” de Fernando Pessoa.



- para realçar ironicamente uma palavra ou expressão:

Câmara de Lisboa:

BE pede análise legal ao regresso de Santana Lopes

Os deputados municipais do Bloco de Esquerda (BE) requereram à Assembleia Municipal que tome "diligências" para ter a "certeza absoluta da legalidade" do regresso de Pedro Santana Lopes à presidência da Câmara.

In Público, 15-03-2005

NOTA: frequentemente, nas obras impressas, em vez de **aspas** colocam-se palavras ou expressões em *itálico*.

Os parênteses ()

Os parênteses (ou parêntesis) empregam-se para intercalar, num frase, uma explicação, um comentário, uma reacção emocional:

LISBOA ACOLHE

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM 2006

Lisboa vai acolher, no próximo ano, a Conferência Mundial de Educação Artística, promovida pela Unesco e pelo Governo para debater a utilização da arte na aprendizagem de outros conhecimentos, anunciou hoje o organismo da ONU (Organização das Nações Unidas).



A iniciativa, que vai decorrer entre 6 a 9 de Março, surge na sequência das recomendações dos Congresso Mundial sobre o Estatuto do Artista (realizado em Paris em 1997) e da Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento (Estocolmo, 1998), de acordo com as quais o ensino das artes é fundamental no reforço da diversidade cultural.

In Público, 15-03-2005

O ponto de interrogação ?

O *ponto de interrogação* utiliza-se para:

- exprimir uma dúvida, fazer perguntas.

— *Como te chamas?*



O travessão ■

O travessão utiliza-se:

- para destacar uma expressão ou um comentário, isolando-o do resto da frase:
 - *Naquela rua – melhor seria charmar-lhe ruela –, todas as casas eram velhas.*
- nos diálogos, para indicar a mudança de interlocutor e para distinguir as palavras das personagens das do narrador:
 - *Que fazes?* – perguntou Carlos.
 - *Tento consertar a televisão* – resmungou o irmão.

■ Aplique os seus conhecimentos.

1. Identifique os sinais de pontuação utilizados na redacção desta notícia:

1.1. Justifique o seu emprego.

Isabel II fala com J. K. Rowling

A criadora das aventuras de Harry Potter, Joanne Kathleen Rowling, encontrou-se anteontem com a rainha Isabel II de Inglaterra na livraria da editora Bloomsbury, no centro de Londres. “Eu era uma leitora voraz quando criança”, disse a rainha. “Isso foi-me muito útil porque agora leio muito mais depressa”, acrescentou.



Revelou ainda que uma das suas netas, a princesa Eugenie, com 11 anos – filha do príncipe André e de Sarah Fergunson –, é uma “fã” de Harry Potter. Não foram divulgadas as razões da presença da monarca na livraria, nem a reacção da escritora às amáveis palavras reais.

In *Público*, 23-03-2001



2. *Reescreva esta anetoda, pontuando-a e assinalando devidamente os parágrafos:*

Porque é que está cá pergunta o psiquiatra a um dos doentes Não sei Perguntaram-me se eu gostava mais de motos ou de carros Respondi que gostava mais de carros e zás Fecharam-me aqui Estranho comentou o médico eu também gosto de carros mas nunca ninguém se lembrou de me fechar aqui E gosta dos carros cozidos ou grelhados

3. *O mesmo exercício, mas um pouco mais difícil, pois conservou-se apenas as maiúsculas nos nomes próprios. Reescreva a notícia com a pontuação adequada.*

Poeta de sucesso aos nove anos.

Sahara Sunday Span diz-lhe alguma coisa é americana tem nove anos e o que parece ser mais importante do que tudo isso acaba de editar o primeiro livro de poesia e ganhar com ele 150 mil dólares 33 mil contos Se Não Houvesse Luz Poemas Íntimos é o título da obra editada pela Harper de São Francisco e cujos poemas foram considerados maravilhosos pelo New York Times de acordo com o seu agente literário Sahara é uma criança excepcional aos 18 meses conhecia o alfabeto aos quatro anos escrevia poemas e aos nove toca fluentemente piano violino compõe melodias e fala francês não sei de onde vem a minha poesia é como se as palavras tombassem do céu e saíssem sob a forma de poemas explica a criança prodígio e mais não diz

In Público, 23-03-2001



LC₃C (Escrita)

4. Na sua opinião, que sentimento exprime cada uma das seguintes frases?

- *E pensar que abandonei o país!...* _____
- *Ah! Não, isso não é verdade!* _____
- *Eram impressionantes as imagens que transmitiam!* _____
- *Basta! Sai e não apareças mais!* _____
- *Não me digas que deixaste finalmente de fumar!* _____
- *Ele falou tão bem!* _____

5. A simples modificação (ou eliminação ou acrescentamento) dos sinais de pontuação numa frase pode alterar completamente o seu sentido.

5.1. Observe este exemplo, lendo em voz alta as frases:

O Rui será o par de Maria, não há-de dançar com Isabel.

O Rui será o par de Maria? Não! Há-de dançar com Isabel.

5.2. Explique a diferença de sentido entre as duas frases.

5.3. Experimente fazer o mesmo exercício:

a. Vocês vêm cansados da viagem, não é verdade?

b. Este aluno – comentou o professor – é pouco estudioso.

Formador de LC e de CE: Valter Ribeiro da Silva